



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

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPES interne et CAER-CAPES**

**Section : philosophie**

**Session 2023**

Rapport de jury présenté par :

Paula LA MARNE, Inspectrice générale 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.*

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	p. 3
PREAMBULE .....	p. 4
PARTIE I. L'EPREUVE D'ADMISSIBILITE : LE DOSSIER R.A.E.P. ....	p. 5
I./1. L'exigence de rigueur dans la forme .....	p. 5
I./2. La nature de l'épreuve .....	p. 5
I./2.1. La première partie du dossier : le parcours professionnel .....	p. 6
I./2.2. La seconde partie du dossier R.A.E.P. : la réalisation pédagogique .....	p. 6
PARTIE II. L'EPREUVE D'ADMISSION : L'ORAL .....	p. 12
II./1. Les conditions de l'oral .....	p. 12
II./2. Liste des sujets .....	p. 12
II./3.1. Remarques sur les prestations orales .....	p. 21
II./3.2. La leçon .....	p. 22
II./3.3. L'explication de texte .....	p. 24
II./3.4. L'entretien .....	p. 25
CONCLUSION .....	p. 28
ANNEXE - Statistiques du concours .....	p. 29

## REMERCIEMENTS

Madame la présidente du jury et l'ensemble du jury tiennent à remercier chaleureusement monsieur le proviseur du Lycée Alphonse de LAMARTINE de PARIS, ainsi que monsieur l'intendant, et l'ensemble du personnel de l'établissement, pour leur accueil, leur disponibilité et leur attention bienveillante aux conditions matérielles d'organisation du concours.

Ces conditions, dans un lieu hautement historique et néanmoins tout à fait fonctionnel, ont permis aux candidats de bénéficier d'un environnement tout à fait propice à leur concentration voire à leur réussite.

## PREAMBULE

Le jury félicite les candidats pour leur engagement dans ce concours alors même qu'ils ont à assumer en parallèle des charges de cours conséquentes ou un métier prenant (pour ceux qui viennent d'une autre carrière).

Les professeurs de philosophie contractuels ne doivent pas hésiter à se présenter, leur travail en classe constituant une formation de terrain, intellectuelle et pédagogique, qui ne peut que leur être profitable. Les professeurs d'autres disciplines ou qui pratiquent d'autres métiers sont encouragés à se rapprocher des Inspecteurs d'académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux pour suivre la préparation aux concours et recevoir les conseils appropriés à leur formation.

Le jury a eu l'impression d'une promotion de bonne tenue. De nombreux candidats ont mis en œuvre avec énergie et à propos leurs acquis. Certains d'entre eux ont produit des prestations qui sont au niveau du concours de l'agrégation auquel le jury les encourage à se présenter. Il est regrettable que 3 candidats admissibles ne se soient pas présentés (et sans prévenir) : personne ne sait à l'avance comment sa prestation sera reçue. Le jury invite tout candidat quel qu'il soit à ne pas laisser passer sa chance (pour envoyer un dossier, pour se présenter à l'oral).

## **PARTIE I**

### **L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITE : LE DOSSIER R.A.E.P. (Dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle).**

#### **I./1. L'exigence de rigueur dans la forme**

Le jury entend insister sur le respect des conditions formelles de présentation du dossier. Il est regrettable de devoir écarter des dossiers qui ont fait l'objet d'un travail sérieux pour des raisons de non-conformité aux consignes réglementaires, qui sont présentées au candidat en ligne, et rappelées sur la page de garde du dossier. Ainsi, il n'a pas été rare de trouver des dossiers non recevables (qualifiés de « hors norme »), pour des raisons variées : dossier sans attestation de l'autorité hiérarchique ; dossier contenant un CV trop long, et parfois sans partie pédagogique, ou accompagné d'une partie pédagogique indigente ; dossier avec partie pédagogique sans CV ; partie pédagogique dépassant le nombre de pages autorisé... Le jury s'est trouvé dans l'obligation de ne conserver pour l'évaluation que les dossiers répondant aux normes réglementaires, afin d'assurer une égalité de traitement entre les candidats respectueux des consignes officielles.

Il est possible que l'absence de certaines pièces manquantes dans les dossiers soit due à des erreurs dans le chargement des pièces au moment de l'envoi en ligne, un moyen sûr de les éviter consistant à les assembler toutes en un seul fichier PDF que l'on charge en une fois et à s'assurer du succès de cette opération.

Le jury appelle donc les candidats à la plus grande rigueur dans le respect du délai d'inscription, dans la constitution du dossier et dans la vérification des opérations effectuées en ligne, au moment de l'inscription, du chargement et de l'envoi des pièces.

Il est par ailleurs étonnant de constater un certain décalage entre le nombre d'inscrits et le nombre de dossiers effectivement envoyés. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène : manque de temps pour achever le dossier au vu des charges de service, oubli de la date limite de dépôt, excès de scrupule de candidats estimant leur dossier insuffisamment abouti. Quelle qu'en soit la raison, il est dommageable, pour les intéressés comme pour l'institution, que des candidats de valeur et qui auraient pu réussir le concours s'en éliminent eux-mêmes. En tout état de cause, le jury ne peut qu'adresser à tous les candidats qui s'inscrivent au concours de chaleureux encouragements à porter leur démarche de passation à son terme, et notamment à profiter des conseils offerts par les formateurs des préparations académiques pour estimer le degré d'aboutissement de leur dossier, chacun n'étant pas nécessairement sur ce point le meilleur juge de soi-même.

#### **I./2. La nature de l'épreuve**

Cette épreuve est la première étape, sélective, du concours. Elle consiste en un dossier qui comprend divers documents comme indiqué dans le lien suivant :

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

Coefficient : 1

Chaque dossier R.A.E.P. est soumis à une double correction, et est noté de 0 à 20.

Le dossier R.A.E P. contient deux parties.

### **I./2.1. La première partie du dossier : le parcours professionnel**

La première partie du dossier est consacrée à la présentation du parcours professionnel du candidat. A ce propos, le jury doit signaler une erreur assez fréquente, consistant à comprendre cette partie comme une sorte de lettre de motivation, au cours de laquelle il s'agirait pour le candidat de faire état de la réalité et de la force de sa motivation, ce qui bien souvent ne va pas sans un certain *pathos* quant à l'affirmation d'une vocation de philosophe ou d'enseignant. Cette affirmation s'appuie parfois sur un récit inutilement détaillé et maladroitement emphatique du parcours du candidat depuis la découverte, forcément bouleversante, de la philosophie au lycée. Même si le jury n'y est pas insensible, reste que ces éléments sont hors de propos.

L'objet propre de cette partie du dossier est tout d'abord de fournir au jury des informations détaillées concernant le parcours de formation universitaire du candidat (en précisant notamment les sujets de ses travaux de recherche en Master et/ou en Doctorat) ainsi que l'acquisition par celui-ci d'une expérience professionnelle (institutions, lieux, dates, types de missions etc.) dont la substance peut être rapportée à l'enseignement, actuel ou à venir de la discipline philosophie. Ces éléments d'information factuels constituent pour le jury des éléments d'appréciation importants pour évaluer la qualité et la richesse du profil du candidat.

Soulignons qu'une expérience professionnelle relative à la discipline philosophie n'est pas n'importe quelle expérience professionnelle : une expérience dans un autre domaine que l'enseignement, ou d'enseignement dans une autre discipline que la philosophie, ne saurait suffire à elle seule à convaincre le jury. C'est pourquoi les candidats qui viennent d'un autre domaine – qui ont enseigné une autre discipline, dont la formation relève d'un autre champ académique, ou qui n'ont jamais enseigné et ont une carrière en dehors de l'enseignement – sont invités à utiliser cette première partie du dossier pour expliciter ce qui les a conduits à se tourner vers la philosophie et son enseignement. Les autres candidats, ceux qui ont déjà une expérience d'enseignement de la philosophie, pourront, quant à eux, proposer plutôt un regard réflexif sur leur propre pratique d'enseignant, sans manquer bien sûr de présenter les différentes responsabilités qu'ils ont eu l'occasion d'exercer, de façon sélective, le cas échéant, afin de ne dépasser en aucun cas le format prescrit de deux pages au maximum.

Ce faisant, les candidats devront éviter certaines maladresses. Il est inutile, par exemple, de détailler les notes obtenues aux examens universitaires ou aux concours auxquels le candidat a pu se présenter auparavant : celles-ci ne peuvent pas avoir la moindre influence sur l'évaluation du dossier qui est alors le seul objet de l'attention du jury. Le candidat évitera aussi de se référer de manière naïve aux consignes du Bulletin Officiel : puisque cette partie du dossier doit attester d'une expérience acquise en philosophie, et donc d'une pratique de celles-ci, la seule connaissance théorique des instructions officielles, si elle est nécessaire, ne saurait être suffisante. Les candidats éviteront aussi les banalités sur ce qu'ils croient être – souvent à tort – les opinions des élèves, ainsi que les professions de foi pédagogiques ou didactiques qui, du fait de leur trop grande généralité, ne peuvent avoir la moindre pertinence.

### **I./2.2. La seconde partie du dossier R.A.E.P. : la réalisation pédagogique**

Cette partie fait l'objet d'une attente forte du jury. Le dossier R.A.E.P., à la différence des épreuves des autres concours de philosophie (explication de texte et dissertation), présente une séance pédagogique vécue, accompagnée d'un retour réflexif pédagogique sur son contenu.

Le jury souligne l'heureuse diversité des réalisations proposées. Le contenu de la séance est en effet laissé au libre choix du candidat, dans son sujet comme dans sa méthode, pourvu qu'il soit en rapport avec le programme des classes terminales. Ainsi le candidat peut choisir de présenter une explication de texte, ou bien une étude suivie d'œuvre, ou bien un raisonnement forcément assez

synthétique, ou encore une partie détaillée de cette réflexion reliée à son ensemble... ou toute autre manière de faire, pourvu qu'il propose un contenu philosophique solide, méthodiquement construit, problématisé, analysé et justifié avec recul.

Il serait néanmoins souhaitable que les candidats situent la leçon qu'ils présentent dans le chapitre qu'ils traitent, et qu'ils situent ce chapitre dans le plan d'ensemble d'un cours annuel, en prenant soin de donner le titre du chapitre en question, de façon à permettre au jury d'appréhender la cohérence du cheminement et l'appropriation du programme par le candidat.

Le jury est parfaitement conscient du fait que certains candidats se sont déjà présentés au concours auparavant. Il convient dans ce cas de veiller à présenter un dossier qui soit cohérent avec les programmes actuels que les candidats auront à enseigner. Ainsi, un dossier qui présente une leçon s'adressant à une « terminale littéraire » alors que les séries n'existent plus depuis la fin de l'année scolaire 2019-2020 au baccalauréat général, ou une leçon portant sur les notions « la matière et l'esprit » qui ne sont plus au programme de la voie générale, ne peut qu'instiller le soupçon que le dossier a déjà été présenté auparavant, et a été repris tel quel par le candidat sans aucun réexamen, sans réactualisation ni souci d'amélioration.

D'une façon générale, le jury déconseille de soumettre au jury en l'état un dossier déjà présenté lors de sessions antérieures. Dans la logique propre d'un concours, qui est celle d'une comparaison, d'une hiérarchisation et d'un classement les uns par rapport aux autres des dossiers présentés par les candidats de la session considérée, rien ne garantit en effet qu'un même dossier ayant reçu une certaine note lors d'une session antérieure bénéficiera du même classement lors d'une session ultérieure. Le jury invite par conséquent les candidats à tirer profit de leur année de préparation pour approfondir leur travail philosophique sur les notions et les auteurs aux programmes, à en élargir le champ et à affiner leur réflexion pédagogique relativement aux pratiques d'enseignement qui sont, le cas échéant, déjà les leurs et qui s'y rapportent.

La réalisation pédagogique doit permettre au jury de comprendre comment le candidat propose de traiter de façon précise et déterminée telle(s) ou telle(s) notion(s) du programme, dans une classe terminale de tronc commun, de lire et d'expliquer telle ou telle œuvre ou encore tel ou tel extrait dans ce même contexte, ou bien dans un groupe de première ou de terminale de la spécialité *Humanités, Littérature et philosophie*.

Dans l'enseignement de philosophie, il existe un rapport d'homologie entre les épreuves des concours, les formes pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie en classe, et les exercices attendus des élèves durant l'année et à l'examen du baccalauréat. A raison de cette homologie, on attend du professeur une forme d'exemplarité intellectuelle : de lui-même, comme de ses élèves, l'on attend non pas simplement qu'il sache de la philosophie, mais qu'il en produise, et qu'il la pratique.

Les bons dossiers ont su construire un problème, dès l'introduction, qu'il s'agisse d'une leçon, d'une dissertation, d'une explication de texte, d'une lecture suivie. De ce fait, l'introduction (comme le professeur l'enseigne) ne saurait se limiter à une suite de définitions des termes du sujet que l'on s'est donné, ou à une série de distinctions conceptuelles formelles, qui, à elles seules, ne peuvent suffire à poser un problème. Elle n'est pas non plus le lieu de la multiplication des références ou des notions du programme auxquelles le sujet se trouverait lié. Une telle prolifération de références et de notions rend l'introduction indigeste, et inutile. De même, poser une question (un sujet de dissertation, par exemple), ou poser une suite de questions, ou présenter le simple énoncé de la thèse d'un texte à expliquer ne constituent pas encore la formulation d'un problème. Faire apparaître au cœur de la question posée, ou de la thèse du texte étudié, une tension entre des positions divergentes permet en revanche de dégager ce qu'elle contient de problématique.

Ainsi, un dossier traitant la question « Suis-je ce que j'ai conscience d'être ? », présente deux manières divergentes, voire contradictoires, d'y répondre : d'un côté, « si je peux dire de moi que c'est ce que je suis, c'est bien la conscience que j'en ai : j'ai identifié cette qualité sensible-objet « blond » à moi en tant que sujet, il s'ensuit que [...] je m'identifie avec lui, en tant qu'il m'appartient. » Mais d'un

autre côté, on voit aussi que je ne me réduis pas à ce que me donne de moi la conscience immédiate, comme l'atteste l'expérience commune du temps : « la conscience m'aperçoit dans une temporalité différée, qui admet l'existence de quelque chose me concernant antérieurement à ma conscience. » On voit alors que cette question porte en elle un problème : la coexistence de deux perspectives divergentes ou contradictoires.

Une candidate qui avait choisi de traiter le sujet : « Sommes-nous libres ? » montre comment s'y nouent les perspectives divergentes de la connaissance de soi et de la pratique en posant le problème suivant : « D'un côté, si nous répondons oui, c'est peut-être parce que nous nous trompons : nous nous croyons libres parce que nous ignorons un certain nombre de nos déterminismes. D'un autre côté, si nous répondons non, considérant que tout est joué d'avance et que nous sommes sur des rails, nos actes ne nous sont pas imputables : qu'advient-il alors de notre responsabilité et du sens de notre existence ? »

Le problème commande évidemment la structure du plan, lui donne un fil directeur argumentatif. Aussi le jury regrette-t-il les plans de pure juxtaposition, chronologique ou thématique, qui semblent conférer un certain ordre aux idées mais qui sont en fait arbitraires.-Ainsi, a-t-on pu lire, dans un dossier d'allure chronologique, qu'« après » le réalisme de Platon, il y a eu le cartésianisme, et qu'« après » le cartésianisme, il y a eu la critique kantienne. Une telle démarche ne montre pas comment un problème précis, lié ici à la connaissance, peut trouver sa résolution, au moyen de certains concepts ou arguments empruntés à Platon, Descartes ou Kant. Un plan thématique n'est pas moins arbitraire, car lui aussi procède par une simple juxtaposition (et non une mise en cohérence globale des idées). Ainsi, pour le sujet « La croyance s'oppose-t-elle à la vérité ? », le candidat a procédé selon le plan suivant : une première partie se proposait de distinguer croyance et connaissance, une seconde partie confrontait les notions de science et de croyance, et une dernière se demandait si la croyance religieuse ne constituait pas un cas particulier. Comme on s'en aperçoit, on voit mal quel fil directeur tient ensemble ces parties, qui semblent seulement s'ajouter les unes aux autres. Dans un autre dossier, un candidat, qui présente un cours intitulé « Le langage », qu'il ne problématise pas, propose le plan suivant, purement thématique : une première partie confronte le langage humain et la communication animale, une seconde, le langage et la pensée, et la dernière partie demande si le langage nous donne une vision objective du monde. Le caractère arbitraire des parties est sans doute encore plus manifeste ici, puisqu'à la fin, le champ du langage n'est pas épuisé (pourquoi ne pas aborder la question du langage dans la poésie et la littérature, ou celle de la nature propre langage – en se demandant par exemple si les mathématiques sont un langage, s'il existe un « langage des fleurs », etc. ?)

Le jury valorise les plans qui articulent les différents moments d'un raisonnement. Il a pu lire de très bons dossiers, tel celui qui traite la question : « Sommes-nous libres ? ». Tout en analysant le sujet en introduction, la candidate inscrit dans la marge des remarques méthodologiques concernant ce qu'elle est en train de faire. Elle définit également, au fur et à mesure de sa progression, les mots techniques ou importants qu'elle mobilise au cours de son introduction (« liberté », « préjugé », « libre-arbitre », « détermination », « illusion », etc.). Très progressivement elle fait apparaître une tension, simple mais efficace, qui permet aux élèves de prendre la mesure de la difficulté d'une question dont les enjeux se situent sur le plan de la connaissance de soi mais aussi de la morale et de la vie en société. Le plan suivi obéit au même impératif de clarté et de simplicité, permettant aux élèves de se représenter sans difficulté les grandes idées du cours. Un excellent dossier traite la question : « Suis-je ce que j'ai conscience d'être ? », et se distingue par une culture philosophique parfaitement intégrée à l'argumentation qui reprend les termes du sujet avec une grande précision et une grande clarté. Le propos peut sembler parfois un peu technique pour des élèves mais la qualité de l'expression et la continuité des idées et de la discussion suscite un réel intérêt philosophique ainsi qu'une attention centrée sur des arguments qui font écho à l'expérience interrogative que nous faisons de notre propre conscience.



Les candidats veilleront à ne pas négliger les transitions. Celles-ci ne sont pas facultatives, bien au contraire : par elles, on peut voir par quelle nécessité discursive on passe d'un moment à l'autre de l'analyse. Elles constituent ainsi, avec le problème dont il est question et, à la fin, la conclusion, les moments où le fil directeur de la réflexion est rendu visible. Il convient donc d'y prêter la plus grande attention.

Le jury a rencontré de trop nombreux dossiers qui se contentaient de décrire de façon formelle et extérieure les étapes opérationnelles d'un cours (faire travailler les élèves en amont, faire participer les élèves...) Ainsi, un candidat qui se propose de lire un extrait des *Essais* de Montaigne (I, XXXI, *Cannibales*), ne fournit au bout du compte aucune explication effective, mais formule seulement des remarques au sujet d'échanges avec les élèves.

Il arrive aussi que des candidats se contentent d'indiquer ce qu'ils *seraient* en mesure de produire devant leurs élèves, sans produire effectivement la leçon philosophique elle-même. L'exercice n'est alors pas réalisé, le jury ne pouvant évaluer que ce qui lui est effectivement donné à lire. A l'extrême, on a pu lire des dossiers qui présentaient simplement des programmes de cours bruts (à destination de telle filière ou de tel niveau) en lieu et place d'un raisonnement philosophique constitué et substantiel.

Si le professeur doit faire de la philosophie, il doit en faire avec ses élèves. Aussi, le jury a-t-il pu lire des explications de texte et des dissertations de bonne qualité, mais qui ne constituaient pas en tant que telles des séquences de cours, tant elles étaient écrites, et paraissaient se situer hors du cadre d'un cours réellement dispensé en classe. Ont été valorisées les leçons de qualité qui, tout en maintenant un haut niveau d'exigence philosophique, étaient bien adaptées à la voie (générale ou technologique), au type d'enseignement (de tronc commun ou de spécialité) et au niveau (classe de première ou terminale) considérés.

Le jury a aussi trop souvent constaté des dossiers comportant des erreurs de syntaxe ou d'orthographe qui, si elles ne sont pas immédiatement disqualifiantes, interrogent néanmoins sur la capacité des candidats concernés à préparer les lycéens à une épreuve écrite de philosophie. Attendu que l'épreuve ne se déroule pas en temps limité et que les candidats ont par conséquent tout loisir de se relire, de tels défauts paraissent difficilement excusables.

Les candidats ont souvent semblé peiner à trouver un équilibre entre les remarques d'ordre pédagogique et la présentation d'un cours sous la forme d'une pure et simple dissertation ou explication de texte. Certains candidats ignorent complètement ou presque ces remarques, ou les réduisent à des commentaires purement formels qui ne permettent pas de comprendre comment le candidat a mis concrètement en œuvre la séquence ou partie de séquence présentée. Ainsi, un candidat qui présente une explication d'un texte de Kant issu de la *Critique de la raison pratique* comme s'il s'agissait d'une copie de CAPES externe ou d'agrégation, mais sans aucun commentaire pédagogique, fussent-ils souples et légers afin de ne pas prendre le pas sur la substance proprement philosophique du propos, s'efforce bien de faire de la philosophie mais n'offre pas au jury de quoi apprécier la façon dont il est capable d'analyser sa pratique d'enseignant – ce qui constitue pourtant l'un des intérêts de l'épreuve sur dossier. Il eût donc été tout à fait bienvenu d'intégrer un regard réflexif sur la séquence, du point de vue de la méthode et de la pédagogie adoptées. Ainsi, un candidat qui propose une leçon de qualité mais sait l'envisager avec une distance réflexive sur sa mise en œuvre avec la classe est toujours susceptible de voir son dossier évalué plus favorablement que celui d'un candidat qui aura proposé une leçon d'une qualité philosophique comparable mais dépourvu de tels éléments de réflexion.

Ces observations ne sauraient cependant faire perdre de vue que la qualité proprement philosophique de la réalisation pédagogique reste primordiale, les remarques pédagogiques formulées par le candidat ne devant en aucune façon prendre le pas sur la substance philosophique de la leçon ou de l'explication de texte développées, par exemple. Le jury a pu lire des dossiers dans lesquels les remarques pédagogiques en venaient à prendre une place telle que la progression de la leçon ou de l'explication de texte devenait difficile à suivre. Ainsi, une explication d'un passage du livre VII de *La République* aborde à peine les difficultés que pose ce texte très connu, l'essentiel de la place étant prise

par des remarques pédagogiques trop abondantes et dont l'intérêt intrinsèque devient dès lors très faible ; une telle réalisation ne permet pas plus au jury d'apprécier la qualité des connaissances du candidat que sa maîtrise des opérations intellectuelles élémentaires attendues dans un enseignement de philosophie.

Si bien entendu les candidats nourrissent leur réflexion aux sources de la tradition philosophique, néanmoins aucune référence ne constitue un passage obligé. Le candidat peut par conséquent très bien choisir de s'appuyer sur des références originales, voire inattendues, ou même sur des auteurs qui ne figurent pas au programme ou ne sont pas connus comme des philosophes. Ainsi, un candidat a pu convoquer avec profit une référence à Erving Goffman dans une leçon portant sur la question « Suis-je toujours le même ? », un autre faire un usage astucieux d'une référence à Mac Intyre. Pour autant aucune référence utile ne saurait consister simplement à citer un auteur ou une doctrine de manière allusive. Multiplier les noms n'apporte que de la confusion, il faut donc l'éviter. De manière générale, si un auteur ou une doctrine est mentionnée, il convient de développer et d'expliquer cette mention, ce qui signifie d'une part expliciter clairement le point de doctrine convoqué, d'autre part justifier la référence, en expliquant l'usage qui en est fait et la fonction qui lui est donnée dans le cours de la réflexion. Il s'agit de faire en sorte que l'usage qui est fait d'une culture philosophique demeure toujours subordonné au traitement du problème dont il est question. Mieux vaut dès lors s'appuyer sur un très petit nombre de passages précis d'auteurs dont on possède une connaissance solide et que l'on analyse de façon très approfondie.

En rédigeant leur réalisation pédagogique, les candidats doivent garder le constant souci de la plus grande clarté. La clarté du dossier est d'abord celle de la parole du professeur, qui s'adresse à des élèves de première ou de terminale qui, pour une bonne part en tout cas, vivent là leur premier contact avec la philosophie. Le jury imagine mal ce qu'un élève de terminale peut comprendre d'énoncés excessivement allusifs – rencontrés dans les dossiers, sans la moindre explicitation – tels que : « il convient de faire l'époque sur les causes ignorées du libre arbitre », « l'art est l'éclair de l'être », ou « le *Kehre* de Spinoza ». Dans le même ordre d'idées, on s'abstiendra de formules aussi lapidaires qu'absconses : « Mais au temps de « la politique comme continuation de la guerre par d'autres moyens » selon la formule terrible de Foucault, l'Autre n'est-il pas impensable, si ce n'est comme sacré ? » Il convient, dans le même esprit, d'éliminer toute forme d'érudition recherchée pour elle-même, inadaptée à un cours de philosophie en classe terminale : il semble par exemple peu utile de développer des connaissances érudites sur la divination pour traiter le sujet : « comment penser le futur ? ». Les obscurités induites par de telles maladroites, qui témoignent toujours des difficultés du candidat lui-même à concevoir clairement ce dont il traite, ne pourraient du reste que conforter dans l'esprit des élèves certains préjugés défavorables à leur engagement dans l'apprentissage de la discipline philosophie.

Force est de constater également un fréquent manque de maîtrise par les candidats des notions ou des doctrines qu'ils mobilisent. Ainsi, dans une leçon consacrée à la question « A quoi reconnaît-on une vérité scientifique ? » dont la démarche d'ensemble est pourtant acceptable, l'usage approximatif de certains termes nuit à la qualité de l'exposé et fait douter de leur maîtrise réelle. Le candidat parle de « *choix subjectifs* » pour évoquer le mode de constitution de la physique d'Aristote et oriente son argumentation dans le sens d'une relativisation des concepts constitutifs de cette physique. Sans réelles justifications argumentatives, il explique que les qualités « proviennent d'un choix culturel et subjectif de celui qui cherche à expliquer ces phénomènes suivant l'expérience particulière qu'il en fait. » Et ajoute, « pourquoi ne pas parler du « divin » et du « démoniaque », de l'« amour » et de la « haine » plutôt que du « lourd » et du « léger » ? Assimilant tous ces termes sans différencier leur statut dans le registre de la connaissance, il poursuit en expliquant qu'« il n'existe aucune raison pour préférer ces qualités-ci à celle-là. Il n'existe donc aucune raison rationnellement légitime de choisir les unes plutôt que les autres. » Le « léger » et le « lourd » renvoient pourtant à une expérience empirique marquée par l'observation de régularités et la mise en œuvre d'une « méthode » inductive certes, mais qui s'efforce de généraliser et de remonter à des causes explicatives grâce à des catégories qui organisent la diversité des phénomènes et tentent de rendre compte de leur intelligibilité. Le candidat aurait donc

été bien avisé de nuancer son propos, ce qui lui aurait permis de discuter bien plus méthodiquement les caractéristiques d'une vérité qui, dans un contexte spécifique de l'histoire des sciences, s'efforce d'être « scientifique » en remontant à des principes d'explication qui se veulent universels et qui sont censés rendre compte de la nature des phénomènes et de les ordonner.

Ce sont sans doute les dossiers consacrés à des questions épistémologiques qui ont pu présenter les lacunes les plus évidentes : affirmer que « la Science est infaillible (ADN) », c'est faire état d'une compréhension de la démarche scientifique et d'une connaissance de l'histoire des sciences très insuffisantes. Plus graves sont encore les confusions concernant des termes qui se trouvent constituer des repères au programmes (nécessaire/contingent/possible ; obligation/contrainte) qu'un professeur de philosophie a pour tâche d'enseigner.

Une remarque, enfin, concernant les annexes du dossier. Il est utile d'y faire figurer les quelques textes sur lesquels la réalisation décrite s'est appuyée. Un candidat qui propose l'explication d'un texte extrait des *Lois* de Platon mais ne juge pas utile de joindre l'extrait étudié à son dossier ou simplement de le situer suffisamment précisément dans l'ouvrage pour qu'on puisse le retrouver, ne facilite guère la tâche du jury, qu'il amène par là-même à s'interroger sur l'effectivité de son sens pédagogique. Au demeurant, la multiplication des annexes, qui ont pour seule fonction de compléter l'information du jury et d'éclairer sa lecture de la réalisation pédagogique proposée par le candidat, n'améliore en rien la qualité intrinsèque d'un dossier : il est inutile d'en produire trop, surtout lorsque cela conduit à dépasser le nombre d'annexes autorisé par le règlement de l'épreuve. Il est par exemple inutile d'y inclure la trame de la leçon, puisque cette dernière doit être assez claire pour être directement lisible dans le corps de la réalisation pédagogique elle-même. Les documents produits en annexes doivent être pédagogiquement appelés par la leçon proposée : il ne peut s'agir de documents complémentaires produits de façon anecdotique ni même à des fins d'approfondissement, car une leçon qui nécessiterait de tels compléments pour être suffisamment approfondie ne serait simplement pas complète, et se révélerait partant insuffisante. Ainsi, il n'est pertinent, par exemple, de placer en annexe des documents iconographiques, que s'ils ont été effectivement exploités dans la réalisation pédagogique : présenter en annexe une reproduction du *Thérapeute* de Magritte ou d'une planche de *Philocomix* sans que la leçon en ait fait le moindre usage est simplement inutile.

## PARTIE II

### L'ÉPREUVE D'ADMISSION : L'ORAL

#### II./1. Les conditions de l'oral

L'oral d'admission du CAPES interne, contrairement aux autres concours de recrutement de philosophie, ne consiste qu'en une seule épreuve.

Cette épreuve porte sur un programme limitatif de 6 notions, empruntées aux programmes du tronc commun et de la spécialité *Humanités, Littérature, Philosophie*.

En 2023, les notions au programme étaient : le devoir, le langage, la liberté, la vérité, la technique, la recherche de soi.

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

Le candidat dispose de 15 minutes, incluses dans son temps de préparation, pour choisir son sujet. Il dispose de 2h pour sa préparation.

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

Coefficient : 2.

#### II./2. Liste des sujets

Les sujets choisis par les candidats de cette session sont en caractères gras.

NOTION DIRECTICE	SUJETS TYPE "Leçon"	NOTION DIRECTRICE	SUJETS TYPE "Explication de texte"
LE LANGAGE	L'ambiguïté des mots peut-elle être heureuse ?	LA LIBERTÉ	<b>BERGSON</b> Essai sur les données immédiates de la conscience, de ["(...) le déterministe... à revendiquera la paternité."] PUF, p. 128-130.
<b>LE LANGAGE</b>	<b>Les mots rendent-ils compte de la nature des choses ?</b>	LA LIBERTÉ	DESCARTES Lettre à Mesland du 9 février 1645, de ["(...) il faut remarquer... à au premier sens."] GF, p. 52-53.
LE LANGAGE	Les règles du langage sont-elles un obstacle à la communication ?	LA LIBERTÉ	<b>DESCARTES</b> Méditations métaphysiques IV, de ["De tout ceci je reconnais... à d'en donner aucun jugement."] GF, p. 143-145.
LE LANGAGE	<b>Faut-il rechercher la perfection dans le langage ?</b>	LA LIBERTÉ	HOBBS Léviathan, de ["Il est vrai que certains animaux... à en vue de l'avantage commun."] Folio, p. 175-177.

LA RECHERCHE DE SOI	Le moi est-il insaisissable ?	LA LIBERTÉ	<b>HOBBS Léviathan, de ["Venons-en maintenant aux détails... à on a cette liberté."] Folio, p. 229-231.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	Suis-je ce que les autres font de moi ?	LA LIBERTÉ	<b>HOBBS Léviathan, de ["Mais de même que les hommes... à les lois de nature."] Folio, p. 223-225.</b>
LA TECHNIQUE	<b>L'outil et la machine</b>	LA LIBERTÉ	KANT Critique de la raison pratique, de ["Un homme a beau chercher... à spontanéité de la liberté."] Pléiade Gallimard, p. 727-728.
LA TECHNIQUE	Que nous apprend la technique ?	LA LIBERTÉ	<b>KANT Critique de la raison pratique, de ["On peut donc accorder que... à et plus punissable."] Pléiade Gallimard, p. 728-730.</b>
LA TECHNIQUE	L'activité technique dévalorise-t-elle l'homme ?	LA LIBERTÉ	<b>ARENDT La crise de la culture, Qu'est-ce que la liberté ?, de ["(...) il semble qu'on puisse affirmer... à son apparition."] Folio, p. 192-193.</b>
LA TECHNIQUE	Tous les problèmes peuvent-ils recevoir une solution technique ?	LA LIBERTÉ	<b>DESCARTES Traité des passions de l'âme, art. 146, de ["De ceux qui dépendent de nous... à une entière satisfaction."] Gallimard, p. 240-241.</b>
LA TECHNIQUE	<b>Le progrès de l'humanité se réduit-il au progrès technique ?</b>	LA LIBERTÉ	ROUSSEAU Du contrat social, de ["Mais on demande comment un homme... à il n'y a plus de liberté."] 10/18, p. 180-181.
LA VÉRITÉ	<b>Être dans le vrai</b>	LA LIBERTÉ	HUME Enquête sur l'entendement humain, IV Doutes sceptiques, de ["Ainsi, par exemple... à à leur sujet."] Aubier, p. 135-137.
LA VÉRITÉ	<b>Faut-il renoncer à la vérité ?</b>	LA LIBERTÉ	HUME Enquête sur l'entendement humain, IV Doutes sceptiques, de ["La dépendance mutuelle des hommes... à dérivent des mêmes principes."] Aubier, p. 137-138.
LA VÉRITÉ	Peut-on refuser la vérité ?	LA LIBERTÉ	<b>SCHOPENHAUER Le monde comme volonté et comme représentation, de ["Car c'est quand un choix a eu lieu... à le reflet de notre volonté."] PUF, p. 380-381.</b>
LA VÉRITÉ	La vérité est-elle préférable à l'illusion ?	LA LIBERTÉ	<b>ROUSSEAU Discours sur l'économie politique, de ["Cherchez les motifs... à la justice et la liberté."] GF, p. 65-66.</b>
LA TECHNIQUE	<b>Faut-il avoir peur de la technique ?</b>	LA LIBERTÉ	SPINOZA Traité théologico-politique, de ["Voici maintenant... à choisir de deux maux le moindre."] GF, p. 266-267.

LA TECHNIQUE	<b>Peut-on considérer la main comme un outil ?</b>	LA LIBERTÉ	SPINOZA Traité théologico-politique, de ["La liberté individuelle... à avec les Autorités politiques."] Folio, p. 27-28.
LE DEVOIR	<b>La morale n'est-elle qu'un dressage ?</b>	LE LANGAGE	BERGSON Essai sur les données immédiates de la conscience, de ["Nous tendons instinctivement à... à leur propre stabilité."] PUF, p. 97-98.
LE DEVOIR	Se force-t-on à faire son devoir ?	LE LANGAGE	<b>BERGSON L'Évolution créatrice, de ["Nous avons énuméré... à des choses aux idées."] PUF, p. 158-159.</b>
LE DEVOIR	<b>Faire son devoir, est-ce se soumettre ?</b>	LE LANGAGE	BERGSON L'Évolution créatrice, de ["Voilà pourquoi... à dans la géométrie."] PUF, p. 630-631.
LA VÉRITÉ	Vérité et démonstration	LA LIBERTÉ	<b>WEIL Simone La condition ouvrière, de ["La contrainte... à on risquerait le renvoi."] Folio, p. 272-273.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Faut-il rester soi-même ?</b>	LE LANGAGE	FOUCAULT L'archéologie du savoir, de ["L'analyse énonciative... à qui demeure identique."] Gallimard, p. 143-144.
LE DEVOIR	<b>Respecter autrui est-ce l'aimer ?</b>	LE LANGAGE	HEGEL La Philosophie de l'Esprit, de ["L'écriture en lettres... à plusieurs représentations."] Vrin, p. 258.
LA LIBERTÉ	<b>L'homme est-il libre par nature ?</b>	LE LANGAGE	FOUCAULT L'archéologie du savoir, de ["L'énoncé n'est pas... à s'accroissent."] Gallimard, p. 130-131.
LA LIBERTÉ	<b>L'idée d'une liberté totale a-t-elle un sens ?</b>	LE LANGAGE	CICERON De l'orateur, de ["La physique, à « de la noblesse dans l'action. »] Les Belles Lettres, p. 27-28.
LA LIBERTÉ	<b>S'engager, est-ce perdre sa liberté ?</b>	LE LANGAGE	FOUCAULT L'archéologie du savoir, de ["Soit un ensemble de mots... à une proposition."] Gallimard, p.126-127.
LA LIBERTÉ	Peut-on souhaiter ne pas être libre ?	LE LANGAGE	<b>FOUCAULT Les mots et les choses, de ["Au premier examen... à de l'ordre dans l'espace."] Gallimard, p. 97.</b>
LE DEVOIR	<b>Nos devoirs se ramènent-ils aux conventions sociales ?</b>	LE LANGAGE	HOBBS Léviathan, de ["L'usage général de la parole... à le corriger et l'amender."] Folio, p. 28-29.
LA TECHNIQUE	<b>La puissance technique est-elle sans limites ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	ROUSSEAU Les rêveries du promeneur solitaire, Cinquième promenade, de ["Tout est dans un flux continu... à ne lui sauraient ôter."] Presses Pocket, p. 96-98.
LA RECHERCHE DE SOI	Faut-il faire des efforts pour être soi-même ?	LE LANGAGE	<b>MERLEAU-PONTY Phénoménologie de la perception, de ["La pensée n'est rien... à une transformation de mon être."] Gallimard, p. 223-224.</b>

LA VÉRITÉ	<b>Sciences et vérité</b>	LA RECHERCHE DE SOI	ROUSSEAU Les rêveries du promeneur solitaire, Huitième promenade, de ["L'estime de soi-même... à pour être tranquille."] Presses Pocket, p. 137-138.
LA VÉRITÉ	Dire la vérité	LA TECHNIQUE	<b>ARISTOTE Ethique de Nicomaque, VI, 4, de ["Les choses qui peuvent... à dans le domaine du contingent."] Vrin, p. 303-304.</b>
LE DEVOIR	Avoir des remords	LE LANGAGE	<b>PLATON Cratyle, de ["De toute façon... à dans l'esprit en parlant."] GF, p. 463-465.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	Puis-je me trouver moi-même sans l'aide d'autrui ?	LE LANGAGE	<b>PLATON Gorgias, de ["Comment ? N'as-tu pas entendu dire... à Je te l'accorde."] GF, p. 255-257.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	La connaissance de soi est-elle évidente ?	LE LANGAGE	<b>SARTRE Qu'est-ce que la littérature ? de ["L'art de la prose... à la pure contemplation."] Folio, p. 25-27.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	Pourquoi chercher à se connaître soi-même ?	LE LANGAGE	<b>SARTRE Qu'est-ce que la littérature ? de ["D'ailleurs, à considérer... à change l'objet en lui-même."] Folio, p. 72-73.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Faut-il chercher à se connaître ?</b>	LE LANGAGE	WITTGENSTEIN Remarques philosophiques, de ["Caractère arbitraire... à la possibilité de l'évidence."] Gallimard, p. 54-55.
LE DEVOIR	<b>Puis-je savoir avec assurance en quoi consiste mon devoir ?</b>	LE LANGAGE	WITTGENSTEIN Remarques philosophiques, de ["Celui qui veut contester... à de fausses interprétations."] Gallimard, p. 84-85.
LE DEVOIR	<b>Peut-on faire son devoir par habitude ?</b>	LE LANGAGE	ARISTOTE Les catégories, de ["Cependant il y a des cas où... à de gouvernail."] Vrin, p. 32-34.
LE DEVOIR	Faire son devoir, est-ce faire son propre malheur ?	LA TECHNIQUE	<b>BERGSON L'Évolution créatrice, de ["En ce qui concerne l'intelligence humaine... à d'en varier indéfiniment la fabrication."] PUF, p. 612-613.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Pour se trouver, faut-il savoir se perdre ?</b>	LA TECHNIQUE	DESCARTES Discours de la méthode, Sixième partie, de ["Mais sitôt que j'ai eu acquis quelques notions... à dont la nature nous a pourvus."] GF, p. 162-164.
LE LANGAGE	<b>Notre pensée est-elle prisonnière de la langue que nous parlons ?</b>	LA TECHNIQUE	ARENDT Condition de l'homme moderne, de ["La discussion du problème... à voire à détruire le monde et les objets."] Agora, p. 204.
LE LANGAGE	<b>Faut-il assimiler la pensée au langage ?</b>	LA TECHNIQUE	ARENDT Condition de l'homme moderne, de ["La différence décisive entre les outils... à le remplace tout à fait."] Agora, p. 199-200.

LE LANGAGE	Recourir au langage, est-ce renoncer à la violence ?	LA TECHNIQUE	<b>BERGSON</b> Les deux sources de la morale et de la religion, IV, de ["Si nos organes sont des instruments naturels... à et à regarder le ciel."] PUF, p. 330-331.
LE LANGAGE	Peut-on s'exprimer par le silence ?	LA TECHNIQUE	<b>JONAS</b> Le Principe responsabilité, de ["Le Prométhée définitivement déchaîné... à une éthique du respect."] Le Cerf, p. 13-14.
LE LANGAGE	Bien parler exige-t-il des qualités morales ?	LA TECHNIQUE	<b>MARX</b> Le Capital, Livre I, Quatrième section, Chapitre XV, de ["Il a été démontré que... à il devient marchand d'esclaves."] Edition du Progrès, p. 378-379.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Peut-il y avoir une science du moi ?</b>	LA TECHNIQUE	JONAS Le Principe responsabilité, de ["Si nous revenons à des considérations... à l'essence fondamentale de la politique."] Le Cerf, p. 35-37.
LA VÉRITÉ	<b>Faut-il toujours dire la vérité ?</b>	LA TECHNIQUE	KANT Fondement de la métaphysique des mœurs, de ["On peut concevoir que tout... à se proposer pour fin."] Delagrave, p. 126.
LE LANGAGE	<b>Le langage voile-t-il les choses ?</b>	LA TECHNIQUE	KANT Critique de la faculté de juger § 43, de ["On distinguera l'art de la nature... à par là une œuvre humaine."] GF, p. 1084.
LA VÉRITÉ	Les sciences ont-elles le monopole de la vérité ?	LA TECHNIQUE	<b>LEVINAS</b> Difficile liberté. Essai sur le judaïsme, de ["Il serait urgent de défendre l'homme... à se vidant de ses nocturnes pesanteurs."] Livre de Poche, p. 323-324.
LA LIBERTÉ	Puis-je avoir la certitude que mes choix sont libres ?	LA TECHNIQUE	<b>MAUSS</b> Sociologie et anthropologie, de ["J'appelle technique... à l'ensemble des techniques du corps."] PUF, p. 371-372.
LA LIBERTÉ	<b>S'opposer à l'autorité, est-ce toujours une marque de liberté ?</b>	LA TECHNIQUE	SIMONDON Culture et technique, de ["On coupe du bois pour se chauffer... à elles expriment la vie."] PUF, p. 320-321.
LA LIBERTÉ	<b>Les hommes peuvent-ils s'associer sans renoncer à leur liberté ?</b>	LA TECHNIQUE	SIMONDON Du mode d'existence des objets techniques, de ["L'objet technique est soumis à une genèse... à résonance interne."] Aubier, p. 19-20.
LA LIBERTÉ	Qu'est-ce qu'un État libre ?	LA TECHNIQUE	<b>SIMONDON</b> Psychosociologie de la technique, de ["Dans les périodes où les techniques... à et au désordre."] PUF, p. 34-36.



LA LIBERTÉ	Peut-on expliquer un acte libre ?	LA VÉRITÉ	<b>HUME</b> Enquête sur l'entendement humain, IV Doutes sceptiques, de ["Tous les objets de la raison humaine... à jamais la concevoir distinctement."] GF, p. 85-86.
LE DEVOIR	<b>Ne faut-il vivre que pour faire son devoir ?</b>	LA VÉRITÉ	HUME Enquête sur l'entendement humain, IV Doutes sceptiques, de ["C'est une question de fait de savoir... à en connexion avec les objets extérieurs."] GF, p. 235-236.
LE DEVOIR	<b>Le devoir nous apparaît-il d'autant mieux qu'on ne l'a pas accompli ?</b>	LA VÉRITÉ	RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["En réalité, pour les jugements... à que celle de leurs instances."] Payot, p. 101-102.
LE DEVOIR	<b>Y a-t-il un devoir de vérité ?</b>	LA TECHNIQUE	WEIL Simone Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale., de ["Les divers facteurs qui contribuent... à à celle du mouvement perpétuel."] ?, p. 49-51.
LE DEVOIR	<b>Peut-on se tromper sur son devoir ?</b>	LA VÉRITÉ	RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["A côté des principes généraux... à sont dans cette relation."] Payot, p. 137-138.
LE LANGAGE	Est-on vraiment libre d'exprimer ce que l'on veut ?	LA TECHNIQUE	<b>WEIL Simone Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale., de ["Les progrès de la technique... à l'effort de la pensée."] ?</b> , p. 160-162.
LE LANGAGE	<b>Quelles limites assigner au pouvoir de la parole ?</b>	LE DEVOIR	SMITH Théorie des sentiments moraux, de ["Une action aimable... à d'une telle violence."] ?, .
LE DEVOIR	<b>Peut-on me contraindre à faire mon devoir ?</b>	LA VÉRITÉ	RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["l'exemple de la mémoire... à une plus ou moins grande présomption."] Payot, p. 140-141.
LA LIBERTÉ	De quoi sommes-nous responsables ?	LA VÉRITÉ	<b>RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["Il n'est pas rare... à tout un savoir a déjà été constitué."] Payot, p. 146-147.</b>
LA LIBERTÉ	Peut-on démontrer que l'on est libre ?	LA VÉRITÉ	<b>RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["Il semblerait à première vue... à ce que veut dire "prémises connues."] Payot, p. 155-157.</b>
LA LIBERTÉ	Être libre, est-ce avoir le choix ?	LA VÉRITÉ	<b>RUSSELL Problèmes de philosophie, de ["La connaissance a priori... à ni être réfutées par l'expérience."] Payot, p. 98-99.</b>
LA LIBERTÉ	<b>Est-il facile d'être libre ?</b>	LA VÉRITÉ	BACHELARD La Formation de l'esprit scientifique, de ["On a dit souvent qu'une hypothèse scientifique... à une fausse perspective de vérification."] Vrin, p. 10-11.

LA TECHNIQUE	La machine fournit-elle un modèle pour penser le vivant ?	LA VÉRITÉ	<b>ROUSSEAU Les rêveries du promeneur solitaire, Quatrième promenade, de ["J'ai vu de ces gens qu'on appelle vrais... à s'immoler pour elle."]</b> Le Livre de Poche, p. 77-78.
LE DEVOIR	<b>Quelle est la valeur d'une promesse ?</b>	LA VÉRITÉ	BACHELARD La Formation de l'esprit scientifique, de ["Au gré de nos adversaires... à en problèmes précis."] Vrin, p. 56-57.
LA TECHNIQUE	<b>Quel est le propre de la pensée technique ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	DESCARTES Méditations métaphysiques II, de ["Mais que sais-je... à toutes celles que j'ai eues auparavant."] Hatier, p. 38-39.
LE LANGAGE	Subissons-nous la langue que nous parlons ?	LA VÉRITÉ	<b>PLATON Ménon, de ["Par rapport à la rectitude de l'action... à le savoir et l'opinion droite."]</b> Gallimard, p. 163-164.
LA LIBERTÉ	<b>Y a-t-il des actions libres ?</b>	LA VÉRITÉ	DESCARTES Règles pour la direction de l'esprit, de ["Toutes les sciences ne sont en effet... à le choix qu'il faut faire."] Garnier, p. 78-79.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Puis-je me connaître sans l'aide des autres ?</b>	LA VÉRITÉ	HOBBS Léviathan, de ["Puisque la vérité consiste... à n'est pas autrement qualifié."] ?, p. 31-32.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Peut-on vraiment parler de soi ?</b>	LA VÉRITÉ	DESCARTES Règles pour la direction de l'esprit, de ["On ne peut se passer d'une méthode... à dont on sera capable."] Garnier, p. 90-91.
LE LANGAGE	Les langues sont-elles condamnées à l'approximation ?	LA VÉRITÉ	<b>NIETZSCHE Vérité et mensonge au sens extra moral, de ["Qu'est-ce donc que la vérité?... à régulatrice et impérative."]</b> Folio, p. 212-213.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Changer, est-ce se trahir ?</b>	LA VÉRITÉ	KANT Critique de la raison pure, de ["L'ancienne et célèbre question... à mais le contenu."] PUF, p. 80-81.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Suis-je toujours le même ?</b>	LA VÉRITÉ	HEGEL Phénoménologie de l'Esprit, Préface, de ["Le vrai et le faux font partie... à que le faux est un moment de la vérité."] Aubier, p. 52-53.
LA VÉRITÉ	La recherche de la vérité a-t-elle une fin ?	LE DEVOIR	<b>SMITH Théorie des sentiments moraux, de ["C'est ainsi... à les excitent."]</b> ?, p. 226-227.
LA TECHNIQUE	<b>A-t-on raison de mettre la technique en accusation ?</b>	LE DEVOIR	BERGSON Les deux sources de la morale et de la religion, de ["A vrai dire... à la morale."] ?, p. 90-92.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>L'expérience de soi-même</b>	LE DEVOIR	BERGSON Les deux sources de la morale et de la religion, de ["Une fourmi... à dans la société."] ?, p. 95-96.

LA VÉRITÉ	<b>L'enseignement de la vérité</b>	LE DEVOIR	BERGSON Les deux sources de la morale et de la religion, de ["Le souvenir du fruit défendu... à nous nous sentons obligés."] PUF, p. 1-2.
LA VÉRITÉ	<b>Vérité et certitude</b>	LE DEVOIR	CICERON Traité des devoirs, de ["Il y a pourtant... à la loi."] Gallimard, p. 505-506.
LA VÉRITÉ	<b>Le vrai n'est-il que ce sur quoi l'on s'accorde ?</b>	LE DEVOIR	CICERON Traité des devoirs, de ["Si on manque... à un acte injuste."] Gallimard, p. 504-505.
LE LANGAGE	<b>De quelle réalité parlons-nous lorsque nous nous exprimons ?</b>	LE DEVOIR	HUME Traité de la nature humaine, de ["Aucune... à les conventions humaines."] Aubier, p. 123-124.
LA VÉRITÉ	<b>La vérité peut-elle faire peur ?</b>	LE DEVOIR	KANT Fondement de la métaphysique des mœurs, de ["Assurer son propre bonheur... à la véritable valeur morale."] GF, p. 67-68.
LA VÉRITÉ	Les limites de la vérité	LE DEVOIR	<b>KANT Fondement de la métaphysique des mœurs, de ["Être bienfaisant... à valeur morale véritable."] GF, p. 66.</b>
LA TECHNIQUE	<b>Que nous apporte la technique ?</b>	LE DEVOIR	KANT Fondement de la métaphysique des mœurs, de ["Je laisse ici de côté... à une intention intéressée."] Delagrave, p. 94-95.
LA VÉRITÉ	<b>La vérité n'est-elle qu'un idéal inaccessible ?</b>	LE DEVOIR	KANT Théorie et pratique, de ["Soit, par exemple, le cas suivant... à le choix."] GF, p. 59-60.
LA VÉRITÉ	Reconnaître la vérité	LE DEVOIR	<b>LEVINAS Éthique comme philosophie première, de ["La proximité de l'autre... à est prochain."] Rivages , p. 94-97.</b>
LE LANGAGE	<b>Le langage reste-t-il toujours à la surface des choses ?</b>	LE DEVOIR	MARC-AURELE Pensées pour moi-même V, de ["À l'aurore... à pour l'autre."] Gallimard, p. 1169.
LA LIBERTÉ	<b>L'État est-il oppresseur ?</b>	LE DEVOIR	NIETZSCHE Aurore II § 112, de ["Nos devoirs... à me maintenir."] Gallimard, p. 117-118.
LA RECHERCHE DE SOI	<b>Se chercher soi-même est-ce devenir un autre ?</b>	LE DEVOIR	NIETZSCHE Généalogie de la morale, de ["C'est dans cette sphère... à de tout coeur."] Folio, p. 69-70.
LE LANGAGE	Le silence est-il signifiant ?	LE DEVOIR	<b>SENEQUE De la tranquillité de l'âme, de ["Dans quelque circonstance... à également vaines."] Pléiade Gallimard, p. 677-678.</b>
LA RECHERCHE DE SOI	« Se trouver » a-t-il un sens ?	LE DEVOIR	<b>WEIL Simone L'Enracinement, de ["La notion d'obligation... à au-dessus de ce monde."] Gallimard, p. 9.</b>

LE LANGAGE	<b>Le langage a-t-il une prétention à la vérité ?</b>	LE DEVOIR	SMITH Théorie des sentiments moraux, de ["Le principe par lequel... à faisait jusque-là défaut."] PUF, p. 171-172.
LA LIBERTÉ	<b>Être spontané, est-ce être libre ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	AUGUSTIN La Trinité, de ["Qu'aime donc l'âme... à le souvenir d'elle-même."] Bibliothèque augustinienne, p. 127-129.
LA LIBERTÉ	<b>La contrainte s'oppose-t-elle à la liberté ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	AUGUSTIN La Trinité, de ["Que dire... à n'être pas dans l'âme."] Bibliothèque augustinienne, p. 131-133.
LE LANGAGE	<b>Les règles du langage limitent-elles notre liberté d'expression ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	AUGUSTIN La Trinité, de ["Pourquoi dès lors faire un devoir à l'âme... à pour se penser."] Bibliothèque augustinienne, p. 135-137.
LE DEVOIR	Le sens du devoir	LA RECHERCHE DE SOI	<b>DESCARTES Discours de la méthode, Quatrième partie, de ["J'avais dès longtemps remarqué... à la philosophie que je cherchais."] Garnier, p. 602-603.</b>
LE DEVOIR	Les conflits de devoirs	LA RECHERCHE DE SOI	<b>DESCARTES Méditations métaphysiques II, de ["Mais moi, qui suis-je... à être certain que je suis quelque chose."] Hatier, p. 40-41.</b>
LE DEVOIR	<b>Y a-t-il un devoir de désobéissance ?</b>	LA RECHERCHE DE SOI	DESCARTES Méditations métaphysiques II, de ["Mais qu'est-ce donc que je suis... à de distinction que ci-devant."] Hatier, p. 43-44.
LE DEVOIR	<b>Le sentiment du devoir accompli</b>	LA RECHERCHE DE SOI	FREUD Métapsychologie, de ["Mais l'hypothèse de l'inconscient... à une connaissance correcte de celle-ci."] ?, p. 70-72.
LA LIBERTÉ	Échappe-t-on à la nécessité ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>KANT Critique de la raison pure, de ["Le : je pense... à pas complètement."] Folio, p. 198-199.</b>
LE LANGAGE	Le langage nous éloigne-t-il de la réalité ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>LOCKE Essai sur l'entendement humain, de ["A mon sens, ce n'est pas... à qui a posé alors telle action."] Vrin, p. 521-523.</b>
LA VÉRITÉ	Y a-t-il une vérité en art ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>LOCKE Essai sur l'entendement humain, de ["Le soi dépend de la conscience... à alors qu'il n'en sait rien."] Vrin, p. 532-533.</b>
LA LIBERTÉ	Est-on libre par hasard ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>MERLEAU-PONTY Causeries V, de ["Décrivant cette situation, les psychologues... à que d'y renoncer."] Le Seuil, p. 48-50.</b>
LA VÉRITÉ	<b>Aimer la vérité</b>	LA RECHERCHE DE SOI	NIETZSCHE Aurore II § 116, de ["Ce que les hommes... à en lieu et place de Dieu."] Folio, p. 96-98.

LE LANGAGE	Qu'est-ce que parler pour ne rien dire ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>PASCAL Les Pensées, de ["Connaissons donc notre portée... à où la nature l'a placé."] Le Livre de Poche, p. 67-68.</b>
LA LIBERTÉ	Obéir aux lois, est-ce renoncer à la liberté ?	LA RECHERCHE DE SOI	<b>PLOTIN Ennéades V 3, de ["Qui empêche, dira-t-on,... à notre roi."] Les Belles Lettres, p. 51-52.</b>

### II.3.1. Remarques sur les prestations orales

Le jury ne saurait trop souligner l'importance de l'épreuve orale d'admission, non seulement en raison de son poids considérable dans l'économie générale du concours (son coefficient est double de celui de l'épreuve d'admissibilité) mais aussi et surtout parce que cette épreuve lui permet d'observer les candidats en exercice et ainsi d'évaluer concrètement leur capacité réelle à maîtriser suffisamment les savoirs et les savoir-faire requis par un enseignement académiquement très solide et pédagogiquement très efficace de la discipline philosophie. L'épreuve orale d'admission, à proprement parler, est à tous égards l'épreuve de vérité. Aussi le jury est-il toujours surpris de constater la difficulté que rencontrent un nombre significatif de candidats à mobiliser et à mettre en œuvre, le jour de l'épreuve, des opérations intellectuelles élémentaires et des compétences professionnelles fondamentales que la plupart d'entre eux sont pourtant censés mobiliser quotidiennement dans leurs classes. Le jury tient par conséquent à souligner que, pour un candidat au concours interne, l'enseignement en classe constitue un véritable laboratoire de sa préparation, de sa passation et de sa réussite, mais aussi qu'un entraînement très anticipé et très régulier à l'épreuve orale, notamment avec l'aide de formateurs officiant au sein des préparations académiques ou inter-académiques proposées, permet de repérer et de dépasser les points de blocage que l'on est susceptible de rencontrer sur tel ou tel point, et ainsi de progresser très rapidement dans la voie de la réussite, l'échec à l'épreuve orale étant presque systématiquement la conséquence d'un entraînement insuffisant, voire inexistant, ou mal ajusté.

Cette année encore, le jury a utilisé une grande partie de l'éventail des notes pour classer les prestations orales des candidats. Cet état de fait souligne la très grande hétérogénéité de niveau de ces derniers, puisque certains se sont vus attribuer des notes faibles ou extrêmement basses (04/20) qui signalent un défaut plus ou moins grand de maîtrise de la discipline et appellent un travail conséquent alors que d'autres ont reçu de bonnes voire d'excellentes notes — la meilleure prestation a obtenu un 20/20 — qui sont le signe d'une formation solide et d'une fréquentation régulière des auteurs.

Le jour de l'épreuve orale, la première tâche du candidat consiste à bien choisir son sujet. Il est évident que le jury n'a aucune préférence pour l'un des deux types de sujets, qu'il ne notera pas plus ou moins sévèrement le candidat selon qu'il aura choisi la leçon ou l'explication de texte, qu'il ne tiendra aucunement grief au candidat de son choix, qu'il n'en tirera aucune conclusion concernant ses compétences académiques et qu'aucun des deux types de sujets n'est en lui-même plus ardu ou plus aisé à traiter. La leçon et l'explication de texte constituent le cœur de l'enseignement philosophique et de même valeur. Ce qui doit guider le choix du candidat, ce sont à la fois ses propres appétences — il n'est nullement exclu d'éprouver un plaisir intellectuel en traitant l'un des deux sujets le jour du concours et de partager ce plaisir avec les membres du jury — et les connaissances dont il dispose (c'est une affaire de bon sens).

S'il n'est pas exclu de pouvoir bien réussir l'explication d'une page d'un auteur dont on est peu familier, parce que l'on aura procédé à une lecture très attentive, méthodique et rigoureuse, il est en revanche bien souvent tout à fait contre-productif de choisir d'expliquer le texte d'un auteur dont on n'a jamais rien lu, ainsi qu'a cru bon de le faire un candidat, qui a préféré à un sujet de leçon classique l'explication un texte de Plotin, auteur qu'il ne connaissait manifestement pas. Aussi ce candidat n'a-t-il

n'a pas été en mesure d'identifier la portée métaphysique de l'extrait, croyant avoir affaire à un texte de psychologie en raison de la seule présence du terme « âme ». Si le jury ne peut reprocher à un candidat de ne pas connaître parfaitement la totalité des auteurs au programme de la classe terminale, il n'en reste pas moins que, dans le cas précité, il peut à bon droit s'interroger sur son choix pour le moins peu judicieux de sujet.

Le candidat doit se montrer capable d'exploiter à l'avantage de son propos le temps d'exposé d'une durée de 30 minutes au maximum qui lui est imparti. Si un grand nombre de candidats utilisent correctement ce temps et proposent des exposés qui s'approchent des 30 minutes, sans les dépasser, d'autres ne parviennent pas à s'y tenir. Parmi eux, certains produisent des exposés trop courts (15 à 20 minutes) qui ne leur permettent pas de se livrer à un traitement satisfaisant du sujet de leçon ni à une analyse suffisamment précise et éclairante du texte proposé. D'autres, au contraire, se voient interrompus dans leur exposé par le jury, faute d'avoir préparé une leçon ou une explication de texte correctement adaptées aux exigences de l'épreuve. C'est le cas notamment des candidats qui consacrent un temps beaucoup trop long — une quinzaine de minutes parfois — à leur introduction. Ces travers sont certes pénalisants en terme de note mais aisés à corriger, avec un peu de rigueur et de pratique de l'exercice en amont du concours.

L'épreuve d'admission est une épreuve orale : elle présente, à ce titre, des exigences particulières. Il importe de rappeler aux candidats que le jury n'a pas bénéficié d'un temps de préparation pour réfléchir à un traitement possible du sujet de leçon ou se familiariser avec le texte à expliquer. Il est donc placé, de ce point de vue, dans une situation analogue à celle d'élèves qui, en classe, découvrent le texte que le professeur propose à leur sagacité ou la question qu'il entend traiter avec eux. Dans une leçon, il convient par conséquent de proposer une présentation et une analyse claires du sujet en introduction afin de favoriser, comme le candidat le ferait en classe, la bonne compréhension par l'auditoire du propos qui lui est adressé. De la même façon, dans le cas d'une explication de texte, il paraît tout à fait judicieux de commencer par une lecture extensive de l'extrait à analyser.

Le débit de parole se doit de ne pas être trop rapide afin que le jury puisse suivre le détail de la réflexion du candidat — rappelons que l'on évalue aussi la capacité de ce dernier à faire cours efficacement, c'est-à-dire à être aisément suivi et compris d'une classe à laquelle un temps suffisant est laissé pour prendre des notes — et le ton doit être suffisamment assuré pour que le discours soit audible. Les concours internes visent à recruter des professeurs, parmi un vivier de candidats dont beaucoup sont déjà des enseignants en exercice, aux qualités oratoires exercées : le jury doute qu'ils puissent dispenser leur enseignement efficacement en classe en chuchotant ou au contraire en parlant beaucoup trop fort. Enfin, le jury ne saurait trop insister sur la nécessité d'employer une langue correcte — c'est-à-dire une langue qui bannit les fautes de syntaxe, les onomatopées, les erreurs de concordance des temps ou encore les tournures familières — un vocabulaire précis, condition nécessaire au déploiement méthodique de la pensée, ainsi qu'un ton adapté à l'épreuve, comme à la pratique de l'enseignement et à la fonction de professeur. Un niveau de langue familier et un ton plaisantin ne sauraient en effet être conformes à ces exigences.

### **II./3.2. La leçon**

Pour le candidat qui choisit la leçon, l'analyse du sujet est une tâche absolument fondamentale dans la mesure où elle est au principe — au sens étymologique du terme puisqu'elle commence et commande le travail — de la réflexion qui sera menée dans le développement. S'il est nécessaire de porter une attention aux différents termes du sujet et de tirer au clair leur(s) signification(s), cela ne saurait se faire au détriment de l'unité de sens de la question proposée. Ainsi, comme le jury l'a souligné plus haut concernant les dossiers R.A.E.P., l'analyse du sujet ne doit pas se réduire à une suite de définitions de termes épars, mais permettre de construire un problème qui tienne compte du sujet dans son unité et son entièreté. L'analyse du sujet ne consiste pas non plus à procéder par association d'idées : en effet, dès lors que l'on choisit cette attitude d'esprit simplificatrice, la probabilité de parvenir à traiter le sujet précis proposé tend vers zéro et celle de le déformer tend vers un.

C'est ainsi qu'un candidat — ayant à traiter la question « De quelle réalité parlons-nous lorsque nous nous exprimons ? » — aurait pu — en s'intéressant à la littéralité de l'intitulé — se demander ce que peut être une réalité, ce qui la distingue, éventuellement, de ce qui n'est pas une réalité ou si elle est assimilable à une vérité. Il aurait pu envisager une pluralité de réalités possibles et essayer de déterminer quelle réalité nous présupposons lorsque nous nous exprimons, ou encore distinguer une réalité de ce qui est à l'extérieur de nous d'une réalité de ce qui est en nous, celle de la vie de notre conscience, de nos sentiments afin de se demander si ces deux réalités sont ou non du même type. Il aurait pu aussi s'interroger sur la différence entre parler et exprimer. Traiter le sujet présuppose donc de poser sur ce dernier un regard à la fois naïf et curieux, c'est-à-dire un regard qui, loin de présupposer une signification univoque et transparente du sujet, s'attache à partir de sa littéralité pour élaborer son sens.

L'analyse du sujet et sa problématisation présupposent, outre une rigueur certaine sur le plan de la méthode, une connaissance précise du vocabulaire technique de la philosophie et notamment des distinctions conceptuelles ou repères présents dans le programme de terminale. Des lacunes notables en ce domaine sont à déplorer chez bon nombre de candidats alors que des compétences précises sur ce même plan — attendues de la part de professeurs de philosophie — permettent de bien traiter un sujet de leçon. Le jury a ainsi entendu une candidate qui, pour traiter la question « L'État est-il oppresseur ? », fait remarquer, non sans en avoir défini au préalable les termes et avoir montré que l'État possède, par définition, des pouvoirs lui permettant de contraindre les individus, que le sujet est ambigu, puisqu'il est tout aussi bien possible de se demander si les États sont seulement de fait oppresseurs ou s'ils le sont essentiellement, c'est-à-dire s'ils ne peuvent exister autrement qu'en opprimant, usant à bon escient de la distinction nécessaire/accidentel. Inversement, le jury a parfois été très étonné par l'absence de connaissance du sens technique de certains termes et leur lecture plus que naïve, tel ce candidat qui assimile la notion de « cœur » chez Pascal à un appel à l'effusion sentimentale.

Rappelons aussi que la question proposée ne constitue pas telle quelle un problème. Elle a à être analysée et problématisée, c'est-à-dire qu'il s'agit de construire le problème dont la résolution permettra de répondre effectivement à la question posée. C'est là une exigence élémentaire de l'exercice qui ne saurait être réduite à une illustration ou à une affirmation réitérée, comme ce fut le cas d'un candidat qui, ayant à traiter la question « La vérité peut-elle faire peur ? », s'est obstiné à envisager sous trois angles (en trois « parties » succinctes) ce en quoi « la vérité fait peur », sans d'ailleurs parvenir jamais à saisir précisément la notion de vérité. Un autre au contraire, ayant à traiter la question « Quelle est la valeur d'une promesse ? » assume et affronte pleinement son sujet en se demandant en quoi consiste l'évaluation d'une promesse, ce qui pourrait la justifier, la rendre nécessaire ou la légitimer, quels pourraient en être les critères et ce, à la fois, pendant son exposé, et, jusqu'à la fin de l'entretien — fructueux — avec le jury.

Il faut souligner que les questions proposées, si elles peuvent être rapportées à l'une des six notions au programme du concours, rayonnent sur une multiplicité de champs de problèmes et ne sont jamais disjointes de l'histoire de la philosophie. Bien évidemment, il ne s'agit nullement de rabattre tel ou telle question précise sur un problème plus général, traité par tel ou tel auteur, mais il peut être tout à fait instructif de situer la question traitée au sein de débats philosophiques qui permettent d'en affiner le sens, d'en mieux saisir la portée et les enjeux et, par suite, d'en proposer une élucidation particulièrement pertinente. La leçon portant sur la question « Faut-il rechercher la perfection dans le langage ? » a ainsi été l'occasion pour le candidat de poser l'adéquation entre le signe comme moyen de communication et ce qu'il désigne, avec Bergson, Frege et Wittgenstein, puis de s'inquiéter d'un désir de perfection qui imposerait une finalité univoque au langage alors que sa richesse tient sans doute tout autant à son équivocité, avant de poursuivre de façon originale sur les conditions extralinguistiques de la communication avec Daniel Everett et sur les conditions de réception du témoignage, après l'expérience concentrationnaire, et du consentement, à travers l'expérience du viol (avec Susan Brison).

Une leçon peut donner lieu à des développements fort heureux et variés, alimentés par les intérêts ou les lectures propres du candidat, dès lors que la position initiale du problème est claire, efficace et s'inscrit dans une connaissance précise des problèmes et des textes qui jalonnent l'histoire de la philosophie.

Enfin, le jury souhaite attirer l'attention d'un certain nombre de candidats sur le fait qu'une juxtaposition d'exemples ne saurait tenir lieu d'argument ou de définition ; Platon le rappelle assez souvent dans ses dialogues et il est nécessaire de le faire comprendre à nos élèves afin qu'ils soient à même de construire des analyses philosophiques consistante dans leurs dissertations.

De la même manière, une doxographie parcourant l'histoire de la philosophie — et ce quand bien même elle serait correctement renseignée — ne peut tenir lieu de fil conducteur pour élaborer un raisonnement et développer une leçon devant le jury ou en classe. Cela ne signifie pas, bien entendu, qu'il faille négliger les connaissances doctrinales. Nul ne saurait, en effet, mobiliser correctement la thèse ou l'argument d'un auteur qu'il n'a pas lu et qu'il n'a pas travaillé, mais ces connaissances constituent des outils qui ne peuvent être correctement employés et maniés qu'à la faveur d'un travail de problématisation qui vient structurer une argumentation cohérente répondant à la question posée.

### II./3.3. L'explication de texte

S'il est pertinent de dire qu'un professeur de philosophie a pour tâche d'apprendre à ses élèves à lire, à écrire et à raisonner avec précision, l'exercice de l'explication de texte est un lieu privilégié pour déployer cet apprentissage. C'est la raison pour laquelle le jury attend du professeur-candidat qu'il soit un lecteur rigoureux du texte qu'il entend expliquer (comme il l'est des auteurs qu'il lit par ailleurs). En effet, le critère premier d'évaluation de cet exercice réside dans la capacité plus ou moins grande dont fait montre le candidat à identifier l'objet du texte, le problème qui permet à l'auteur de l'aborder, la thèse que ce dernier déploie ainsi que sa progression argumentative. Comme dans l'analyse d'un sujet de leçon, la lecture d'un texte nécessite un va-et-vient constant entre sa lettre — qui, par comparaison des deux exercices que le candidat peut choisir, fait pendant à cet égard à la littéralité de l'intitulé d'un sujet de leçon — et son esprit, ce qui veut dire à la fois ses enjeux, ses présupposés, la discussion critique de thèses concurrentes qu'il peut conduire ou auxquelles il peut se référer, ses conséquences logiques, ce qu'il ne dit pas explicitement, mais qu'il signifie pourtant et qu'il faut mettre au jour.

Pour parvenir à ses fins, le candidat peut s'appuyer sur sa connaissance de l'auteur du texte, mais il ne doit en aucun cas négliger sa tâche centrale qui consiste à reconstruire — à la faveur d'une lecture juxtalinéaire très attentive, proposition par proposition, et parfois terme à terme — le fil de l'analyse dans le passage précis qui lui est proposé. L'explication d'un texte ne saurait en aucun cas se réduire à un exposé général — et parfois malheureusement fautif — de la doctrine supposée de son auteur. Il faut rappeler combien il s'agit d'être, sinon critique d'emblée, en tout cas vigilant devant les textes, pour en manifester les tensions, les points de discussion, les éventuels partis pris, les choix argumentatifs ou encore les écarts par rapport à la thèse habituellement attribuée à l'auteur en question ou qu'il soutient dans d'autres passages de son œuvre. Interrogée sur un texte de Levinas extrait de *l'Éthique comme philosophie première*, une candidate a ainsi lissé les tensions et les embarras en énumérant des généralités un peu vides de sens sur le visage, au lieu d'interroger les formes précises de proximité entre les humains ou les expériences concrètes de violence ou encore les circonstances exactes où les hommes se sentent nus, vulnérables et exposés. Un autre candidat n'a pas souligné la difficulté des distinctions conceptuelles, au moins, en première lecture, entre impression, caractère, décision ou motif, dans un extrait du *Monde comme volonté et comme représentation* de Schopenhauer ; il n'a pas affronté l'analyse de ce qui semblait tantôt caractériser l'homme en général, tantôt l'homme particulier et n'a pas osé faire remarquer combien les références kantienne dans l'extrait étaient ambiguës. Un candidat a manqué d'acuité lors de la lecture d'un extrait de *Difficile liberté, Essais sur le judaïsme* de Levinas en n'identifiant pas la dimension critique du propos de l'auteur, qui dénonce les excès d'une posture technophobe et en attribuant cette conviction à l'auteur lui-même, inversant ainsi totalement la portée et le sens du texte.

Le jury attire par ailleurs l'attention des candidats sur le soin à prendre dans le choix du sujet, et, insiste sur le fait que l'explication de texte n'a pas vocation à tenir lieu d'exercice-refuge, *a fortiori* quand l'auteur, pourtant classique, est mal connu. Ainsi, un candidat choisit d'expliquer un extrait de la *Critique de la raison pure* de Kant, alors que son sens lui échappe manifestement, faute de connaître la



signification des concepts d'unité synthétique, d'aperception, de représentation, d'intuition, d'unité transcendante, concepts centraux sur lesquels repose le raisonnement. Le jury a aussi été surpris de voir une candidate choisir d'expliquer un texte de Marx extrait du *Capital*, alors même qu'elle ignorait à la fois la doctrine de l'auteur — elle ne connaissait pas le sens des notions de « force de travail », de « surtravail » ou encore de « capital » — et le contexte historique de l'œuvre, multipliant par voie de conséquence les anachronismes et les contresens. Il est bien entendu qu'il s'agit d'une épreuve de philosophie générale et non d'histoire de la philosophie et que le jury n'attend nullement une explication de texte faite par un spécialiste, mais il est en droit — comme le sont les élèves qui ont besoin de recevoir une formation intellectuelle, d'acquérir des connaissances et de construire leur culture philosophique initiale — d'attendre d'un professeur de philosophie qu'il situe les auteurs qu'il explique dans des cadres exacts et précis, et qu'il soit en mesure de restituer le sens et l'enjeu du texte qu'il a sous les yeux. Face à une page fort célèbre de Pascal, extraite des *Pensées*, une autre candidate, ignorant manifestement la qualité de mathématicien de l'auteur, s'avère incapable, après que le jury a attiré son attention sur la présence d'un premier infini (l'infiniment grand) dans le passage à expliquer, d'identifier le second infini dont il est question. Pour dispenser à des élèves des connaissances élémentaires — au sens étymologique et le plus noble du terme — dans la discipline philosophie, il convient de ne pas en être soi-même dépourvu.

Il faut encore signaler la déconvenue du jury face à des candidats qui expliquent un texte alors même qu'ils ne comprennent pas le vocabulaire français pourtant usuel que contient ce dernier. Un candidat, ayant choisi d'expliquer un texte de Sartre extrait de son ouvrage *Qu'est-ce que la littérature ?*, ne peut accéder au sens évident des énoncés qu'il a sous les yeux (sans parler du problème philosophique posé par le texte ou de la thèse et de l'argumentation de ce dernier) parce qu'il ne connaît pas le sens des termes « aphasique » et « apraxie ».

Le jury remercie les candidats qui ont su proposer des explications de qualité des textes qui leur étaient soumis et qui ont fait montre d'une belle culture philosophique ainsi que d'une maîtrise rigoureuse de l'exercice. Une candidate, qui a eu à présenter un texte extrait de la première section de la *Métaphysique des mœurs* de Kant portant sur la bienfaisance du philanthrope, a non seulement été capable de mettre au jour la portée du texte, c'est-à-dire l'impossibilité, pour Kant, de fonder la morale sur un sentiment, mais aussi de mettre en perspective ce passage avec les thèses des partisans du sens moral comme Hume, Hutcheson ou Shaftesbury. La difficulté traitée par l'auteur a été précisément déterminée — nos actes bons sont-ils accomplis pour un autre motif que pour faire du bien aux autres ? — et l'analyse du texte a su mobiliser des distinctions conceptuelles précises (comme la distinction entre inclination et respect). Un autre candidat, devant expliquer un passage de *L'Évolution créatrice* de Bergson, a su mettre au jour l'angle d'attaque précis et l'intention du texte en suivant pas à pas ses articulations logiques. Il a montré qu'ici l'intelligence, définie comme une forme d'adaptation propre, non à l'espèce mais à l'individu, est une réponse de cet individu à une situation nouvelle. Il a su aussi interroger le texte et chercher par exemple comment les intelligences humaines, qui ont besoin de s'associer, peuvent le faire. Il a ainsi pu comprendre que ce biais n'est ni naturel, ni instinctif, mais réside dans la médiation du langage.

### **II./3.4. L'entretien**

L'exposé de 30 minutes au maximum présenté par les candidats est suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de 45 minutes au maximum. L'écart entre ces deux durées doit attirer l'attention des préparateurs au concours sur l'importance de cette partie de l'oral, qui répond à quelques attentes de la part du jury.

Si le jury a conscience du caractère quelque peu inconfortable de la situation qui consiste à se voir poser des questions par trois personnes, et, du stress — légitime — que peuvent ressentir certains candidats, d'autant que leur admission se joue aussi dans cet oral, il n'en reste pas moins que cet exercice correspond à celui du métier de professeur et qu'ils doivent l'appréhender en le rapportant à leur exercice professionnel habituel. En effet, enseigner la philosophie dans une classe de lycée —

mais aussi dans l'enseignement supérieur — conduit inévitablement à devoir répondre aux questions des élèves – ou des étudiants – à avoir à préciser sa pensée, à donner des éclaircissements, à choisir des exemples qui pourront permettre aux élèves de mieux comprendre ce dont il est question et de s'approprier la thèse d'un auteur ou l'enjeu d'une controverse.

Les candidats doivent savoir que les membres du jury s'adressent à eux en les considérant comme des collègues avec lesquels ils entendent mener une discussion approfondie et stimulante sur une question ou un texte déterminés, comme des professeurs de philosophie peuvent le faire avec leurs collègues, ou comme ils pourraient le faire avec des élèves et des étudiants capables d'interroger et d'échanger à leur sujet.

Comme le métier de professeur consiste à prendre la parole en public et à faire son cours pour et avec une classe, la capacité à interagir favorablement avec un auditoire qui pose des questions fait partie des points que le jury se doit d'évaluer pour choisir les professeurs qui sont effectivement à même d'enseigner la philosophie dans les classes. C'est la raison pour laquelle le candidat qui fait face à une question dont il ne saisit pas le sens précis peut demander au jury de la reformuler, comme il le ferait en classe avec des élèves ou face à un collègue avec lequel il aurait une discussion philosophique.

L'entretien vise à aider le candidat à tirer au clair certains aspects de son analyse ou à en développer d'autres qu'il n'a pas eu de temps d'aborder au cours de son exposé, à s'interroger sur des hypothèses de lecture du texte qu'il a peut-être laissées de côté, et, dans certains cas, à amender son propos.

À ce titre, on peut rappeler que l'entretien est aussi l'occasion pour le jury de réfléchir, avec le candidat, sur le sujet de leçon ou sur le texte étudié. Les questions ne doivent donc pas être nécessairement prises pour des mises en cause du propos de l'exposé, mais elles doivent être essentiellement tenues pour des occasions de l'enrichir très favorablement, et, de montrer au passage une capacité à entrer — comme cela peut être le cas avec des élèves, des étudiants ou avec des collègues — dans une discussion de nature proprement philosophique.

Le jury s'étonne de l'attitude déroutante de certains candidats lors de l'entretien. En effet, si la plupart d'entre eux écoutent attentivement les questions qui leur sont posées et comprennent que les membres du jury cherchent avant tout à les aider, quelques-uns utilisent ces questions uniquement comme un prétexte pour répéter ce qu'ils ont déjà dit, en ne se demandant manifestement jamais ce que ces questions indiquent sur les manques, les erreurs, le caractère incomplet, ou les pistes inexploitées de leur exposé. Un candidat se permet même, lors de l'entretien, de répondre de manière inappropriée aux questions qui lui sont posées sur un extrait du *Cratyle* qu'il avait à expliquer. Il conclut son propos par un « j'ai l'impression que je ne vous satisfais pas », ce qui montre sa non-compréhension du statut des questions posées. Il ne s'agit nullement de satisfaire le jury, mais de traiter le sujet de leçon ou d'expliquer le texte proposé. Un autre candidat est ainsi malheureusement resté sourd aux attentes du jury et s'est ainsi enfermé dans un exposé de la pensée de Simone Weil au détriment de la lettre du texte proposé à l'examen. Cet extrait de *L'enracinement*, qui lui offrait pourtant l'opportunité d'interroger le statut de l'obligation morale, a donné lieu à de vagues considérations sur la grâce et l'itinéraire spirituel de son autrice. Un autre candidat encore, ayant à traiter la question « Les hommes peuvent-ils s'associer sans renoncer à la liberté ? », auquel le jury a fait observer que les lois ont un caractère contraignant dans le *Léviathan* de Hobbes, a refusé tout bonnement cette remarque du jury et persisté dans son erreur consistant à identifier les lois à de simples guides pour les comportements humains. Ce type d'attitudes, tout à fait contre-productives, a surtout le défaut de rendre le candidat incapable de saisir les opportunités qui lui sont offertes de se rattraper en corrigeant ce qu'il a dit d'erroné au préalable. Une telle attitude le rendrait aussi sourd aux questions et aux difficultés des élèves, ce qui constitue assurément un défaut majeur pour un professeur qui entend enseigner la philosophie.

Au contraire, un candidat, face au sujet « Peut-on faire son devoir par habitude ? », a montré comment on fait son devoir par habitude (pour des raisons sociales, en plusieurs sens), mais a aussi montré que faire son devoir demande un effort fourni en conscience et une distance critique à l'égard de l'habitude, au point de vouloir créer de nouvelles habitudes et de nouveaux comportements, plus moraux (sur un plan individuel et collectif). Cette leçon, bien charpentée, a été un peu rapide mais l'entretien a permis de reprendre les points abordés et a permis ainsi au candidat de montrer à quel

point ses arguments s'enracinaient dans un arrière-plan de culture et de réflexion philosophiques pleinement maîtrisé.

L'entretien est fructueux lorsqu'il engage le candidat à saisir le sens des questions qui lui sont posées en rapport avec sa leçon ou son explication de texte. Le temps de la conclusion lui permet de ressaisir les éléments du dialogue avec le jury et de revenir éventuellement sur sa position initiale pour en préciser la portée ou en corriger la direction. Dans les entretiens les plus heureux, le jury et le candidat éprouvent un réel plaisir à travailler ensemble le sens d'un texte ou la portée d'un argument par exemple et à prolonger de concert la réflexion initiée par l'exposé. On a pu voir ainsi à plusieurs reprises des leçons moyennes sensiblement rehaussées par un entretien témoignant d'une vigueur philosophique et d'une riche culture personnelle, loin des extraits convenus des manuels scolaires. Les bonnes prestations ont été celles de candidats qui ont fait l'effort de penser authentiquement à partir des questions posées, qu'ils ont perçues comme autant de bienveillantes sollicitations de la part du jury. D'autres, fort heureusement peu nombreux, ont, au contraire, manifesté leur impatience voire leur agacement face à ces questions, attitude, il faut bien en convenir, qui ne sied guère à une épreuve de concours.

L'entretien a donc essentiellement la valeur d'une discussion commune, et pas nécessairement celle d'un moment de sanction ou de jugement de ce qui a été proposé. Ainsi, un candidat qui avait produit dans son exposé une bonne leçon sur la question « Peut-on vraiment parler de soi ? », mais perfectible du fait qu'il n'avait traité qu'une dimension du sujet (celle de la narration de l'identité personnelle et de la quête d'une connaissance de soi), a su, avec beaucoup de finesse et d'originalité, tirer profit des remarques du jury l'invitant à réfléchir à une éventuelle expressivité de la parole même, qui pourrait comme parler d'elle-même, « de soi ». L'échange qui s'en est suivi, nourri de connaissances doctrinales précises sur Nietzsche et de développements sur le chant et le langage poétique, a permis au candidat de reprendre son propos pour l'amender et le compléter, dans un authentique dialogue avec le jury. De même, pour une très bonne explication d'un texte de Sartre extrait de *Qu'est-ce que la littérature ?*, le candidat a su éclairer, en s'appuyant sur une culture très pertinente – philosophique, historique et biblique – la thèse selon laquelle parler, c'est agir et changer le monde, tout en montrant, au moment de l'entretien, à la fois la force et les limites de cette position, à partir de réflexions personnelles portant notamment sur les formes de l'engagement aujourd'hui au moyen du langage. La réflexion s'intensifie ainsi parfois au moment de l'entretien, procurant un plaisir intellectuel partagé.

Le jury tient à témoigner aux candidats de la joie qu'il a eue à constater la rigueur du travail fourni et la qualité conceptuelle de pensées qu'il a vues à l'œuvre dans l'effort d'identifier des problèmes, de formuler des hypothèses, d'explorer méthodiquement des pistes, en s'aidant de la connaissance précise de textes qui avaient manifestement été lus avec patience, minutie et curiosité. Il se réjouit aussi de ce goût avéré pour la réflexion philosophique et la fréquentation des auteurs, goût qui s'est particulièrement manifesté à la faveur de certains entretiens, lesquels ont pu conduire le jury à envisager avec les candidats des pistes de réflexion nouvelles auxquelles il n'avait pas initialement pensé.

## CONCLUSION

Le jury rend hommage et adresse ses remerciements à l'ensemble des candidats, qui ont eu le courage de s'inscrire au concours, d'en préparer et d'en passer avec ténacité les épreuves, en allant au terme de leur démarche, quelle qu'en ait été finalement l'issue. L'intérêt sincère que les uns et les autres ont ainsi pu témoigner pour le métier de professeur de philosophie, leur légitime aspiration à l'exercer durablement en qualité de professeurs titulaires ainsi que l'engagement intellectuel dans la pratique de leur discipline qu'ils se sont efforcés de manifester à l'occasion de la passation des épreuves, les honorent véritablement.

Le CAPES interne et le CAER-CAPES de philosophie sont des concours exigeants et difficiles mais tout à fait accessibles à des candidats qui pratiquent authentiquement leur discipline, dans le cadre d'un enseignement en classe en qualité de professeurs contractuels ou dans d'autres cadres, et qui se sont régulièrement et méthodiquement préparés aux épreuves.

Aux candidates et candidats qui ont été déclarés admis, le jury adresse de chaleureuses félicitations pour la grande qualité philosophique et pédagogique de leurs prestations et leur sait gré, au nom de l'institution, d'avoir fait le choix de mettre désormais leur vie intellectuelle au service de la formation philosophique des élèves.

Aux candidates et candidats ajournés qui vont repasser le concours lors des sessions prochaines, le jury adresse tous ses encouragements et se permet d'insister sur la nécessité de se constituer une culture philosophique vaste, précise et de première main, et de se livrer à des exercices réguliers de rédaction et de préparation à l'oral.

Le jury leur souhaite, dans l'avenir, tout le succès que méritent leurs efforts.

## ANNEXE

### STATISTIQUES DU CONCOURS



**National**  
CONCOURS ENSEIGNANTS 2ND DEGRÉ

Recrutement  
: CAPES  
interne -  
Philosophie  
(EBI0100E)

Groupe Décision : Admission

Etat :  
Validé

CE2 - 2023

#### Paramétrage Liste principale

Seuil Liste principale  (Soit 11.00/20.00)

Nb places Liste principale

Classement Oui

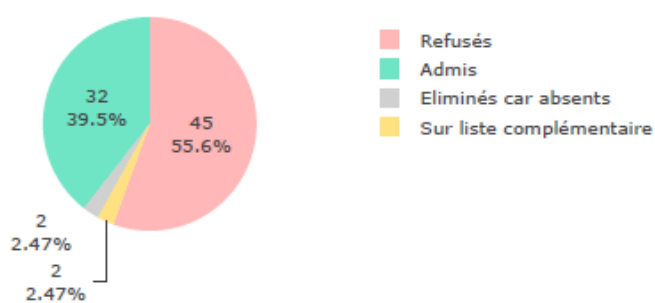
#### Paramétrage Liste complémentaire

Seuil Liste complémentaire  (Soit 10.67/20.00)

Nb places Liste complémentaire

Classement Oui

Nb postes déclarés	32
Inscrits	240
Non éliminés	79 (98% des admissibles)
Présents	79 (98% des inscrits)
Éliminés car absents	2
Éliminés	0
Refusés	45
Admis	32 (40.51% des non éliminés)
Sur liste complémentaire	2
Admis à titre étranger	0 (0.00% des non éliminés)
Admissibles	81
Moyenne Admissibles	10.91/20



Recrutement  
: Accès  
échelle  
rémunération  
CAPES  
(privé) -  
Philosophie  
(EBH0100E)

Groupe Décision \* Admission ▾

Etat :  
Validé

CE2 - 2023

**Paramétrage Liste principale**

Seuil Liste principale  (Soit 9.67/20.00)

Nb places Liste principale

Classement Oui

**Paramétrage Liste complémentaire**

Seuil Liste complémentaire  (Soit 9.67/20.00)

Nb places Liste complémentaire

Classement Oui

Nb postes déclarés	17
Inscrits	81
Non éliminés	30 (94% des admissibles)
Présents	30 (94% des inscrits)
Éliminés car absents	2
Éliminés	0
Refusés	13
Admis	17 (56.67% des non éliminés)
Sur liste complémentaire	0
Admis à titre étranger	0 (0.00% des non éliminés)
Admissibles	32
Moyenne Admissibles	10.41/20

