



Secrétariat Général

Direction générale des
Ressources humaines

Sous-direction du recrutement

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

CAPES Interne – CAER

PHILOSOPHIE

Rapport de jury présenté par

Mme Souâd AYADA

Inspecteur général de l'éducation nationale

Président du jury

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

Rapport présenté par madame Souâd AYADA
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Président du jury

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

SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY.....	4
PRÉAMBULE.....	5
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ.....	6
1. La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel.....	9
2. La présentation d'une réalisation pédagogique.....	10
ÉPREUVE D'ADMISSION.....	16
Introduction.....	17
Les sujets des matrices 1, 2 et 3.....	18
Les sujets de la matrice 4.....	21
L'entretien.....	23
Conclusion.....	23
Exemples de sujets.....	24
DONNÉES STATISTIQUES.....	28
1. Bilan de l'admissibilité.....	28
2. Bilan de l'admission.....	29
3. Répartition par académie d'inscription.....	31
INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE.....	33
1. Indications réglementaires.....	33
2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie.....	36

COMPOSITION DU JURY

Président du jury :

Madame Souâd AYADA
Inspecteur général de l'Éducation nationale

Vice-président du jury :

Joseph VIDAL-ROSSET
Maître de conférences – Habilité à Diriger des Recherches, Université de Nancy II – NANCY

Secrétaire général du jury :

Alain LASALLE
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional – PARIS

Membres du jury :

Henri COMMETTI
Professeur agrégé, lycée Pierre de Fermat, Toulouse – ACADÉMIE DE TOULOUSE

Hélène DEVISSAGUET
Professeur agrégé, lycée Condorcet, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Sophie FOCH-REMUSAT
Professeur agrégé, lycée Fénelon, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Catherine LAMARQUE
Professeur agrégé, lycée Albert Schweitzer, Le Raincy – ACADÉMIE DE CRÉTEIL

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

Jean MONTENOT
Professeur agrégé, École Alsacienne, Paris – ACADÉMIE DE PARIS

Sophie TRINQUIER
Professeur agrégé, lycée Albert Schweitzer, Le Raincy – ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Dominique WEBER
Professeur agrégé, Lycée Lakanal, Sceaux – ACADÉMIE DE VERSAILLES

PRÉAMBULE

Pour la deuxième année consécutive, l'épreuve d'admissibilité au CAPES interne de philosophie et au Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante substituait la constitution d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle à la composition écrite d'une dissertation en temps limité et dans des conditions communes à tous les candidats. Nous ne reviendrons pas dans le présent rapport sur les modifications importantes induites par la nouvelle procédure d'admissibilité. Nous renvoyons les lecteurs aux remarques formulées dans le rapport de la session 2012 du CAPES interne et du CAER de philosophie.

La session 2013 du CAPES interne et du CAER de philosophie présente des traits qui marquent une légère évolution par rapport à la session 2012. Si 440 candidats se sont inscrits au concours (400 à la session 2012), seuls 184 d'entre eux ont effectivement soumis au jury un dossier recevable (198 à la session 2012). Les dossiers transmis aux membres du jury ont fait l'objet d'une double évaluation. 58 candidats (59 à la session 2012) ont été déclarés admissibles. Cette année, 15 postes étaient proposés pour le CAPES interne (10 en 2012) et 10 pour le CAER (10 en 2012). Tous les postes proposés ont été pourvus, le jury ayant été pleinement satisfait des barres d'admission. À cet égard, il convient de noter l'écart important cette année entre les barres d'admission du CAPES et du CAER : 10/20 pour le CAPES interne et 12/20 pour le CAER. Lors de la session 2012, l'écart était le même mais en faveur du CAPES interne. En effet, la barre d'admission du CAPES interne était de 12/20, celle du CAER de 10/20.

Le jury se félicite de la bonne tenue de la session 2013 du concours du CAPES interne et du CAER de philosophie. Il tient à souligner le niveau très honorable des candidats qu'il a admis. Ce niveau atteste la qualité de leur formation philosophique et de leur préparation. Il contribue assurément à renforcer l'unité et la dignité du corps des professeurs certifiés de philosophie.

Animé par un réel souci de tenir compte des caractéristiques d'un concours interne de recrutement d'enseignants, le jury n'a cessé de veiller à l'équilibre de deux exigences : la vérification des connaissances et des compétences disciplinaires et la reconnaissance de l'expérience d'enseignement. Tous les candidats déclarés admis ont fait la preuve d'une maîtrise suffisante des connaissances attachées à la philosophie. Ils ont témoigné d'une expérience d'enseignement qui méritait d'être reconnue.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

Rapport établi par madame Hélène DEVISSAGUET à partir des remarques des correcteurs.

Intitulé de l'épreuve :

« Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle. »

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

Correcteurs :

Mesdames et messieurs Hélène DEVISSAGUET, Sophie FOCH-REMUSAT, Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Henri COMMETTI, Alain LASALLE, Jean-Michel LESPAGE, Jean MONTENOT, Joseph VIDAL-ROSSET, Dominique WEBER.

Données statistiques :

Nombre de dossiers corrigés	184
Note minimale	02
Note maximale	12
Moyenne des admissibles	12

Pour la deuxième année consécutive, l'épreuve d'admissibilité au CAPES interne de philosophie et au Concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante s'inscrivait dans le cadre d'une procédure de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, par la présentation d'un dossier. Comme cela fut énoncé dans le rapport inaugural de l'année 2012, cette forme nouvelle ne peut faire oublier que « la philosophie ne saurait exister ni s'enseigner sans reproduire le geste inaugural et fondamental qui la définit ». Invitant les candidats à une lecture ou à une relecture de ce précédent rapport, le jury voudrait relever les qualités des dossiers jugés recevables, parce qu'ils attestaient la fidélité à ce geste. Il voudrait également insister sur toutes les scories symptomatiques de l'oubli de ce geste.

Le geste qui définit la pratique de la philosophie trouve son impulsion dans une question philosophique ou dans un texte de philosophie, tous deux conformes, pour ce qui concerne les concours du CAPES, aux programmes d'enseignement de la philosophie en vigueur dans les classes terminales. La réflexion construite et discursive à laquelle texte ou question philosophiques donnent lieu constitue en elle-même la justification des choix didactiques et inclut en elle-même le cheminement pédagogique propre à instruire les élèves et à les faire réfléchir. Elle met en œuvre, par elle-même et en elle-même, le recul critique qui accompagne nécessairement l'authentique pensée philosophique, sans qu'il soit besoin d'en faire par ailleurs état.

Ainsi, il paraît nécessaire de rappeler aux candidats combien ce geste philosophique qu'ils ont fait leur doit démontrer, en lui-même, toutes les qualités didactiques et pédagogiques qui le constitue, sans qu'il soit nécessaire de les soumettre à une analyse extérieure et abstraite qui toujours oscille toujours entre une maladroite autopromotion et une maladroite autocritique. Le postulat du professeur de philosophie étant – rappelons-le – la rationalité des élèves qui vont suivre son enseignement et y participer, le pré requis de son activité philosophique – ou l'acquis de son expérience professionnelle – ne peut être autre que l'analyse à laquelle il soumet sans cesse dans sa réflexion les textes, les concepts et les questions philosophiques, dans le but d'instruire et d'éduquer les jeunes esprits à la pensée philosophique.

Pour le dire en quelques mots : si les philosophes que sont censés être les candidats à un concours de recrutement de professeurs de philosophie ne peuvent être qu'embarrassés par la forme inhabituelle que peut présenter la rédaction d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, leur maladresse à se livrer à l'analyse didactique et à l'analyse pédagogique de leur enseignement, de leur cours ou de l'une de ses séquences, doit trouver dans l'acte de philosopher lui-même sa solution. Dissertant à propos d'une question philosophique, analysant une notion et la mettant en perspective par un problème, expliquant un texte de philosophie, la réflexion philosophique atteste par elle-même son

caractère didactique et ses vertus pédagogiques et ne nécessite aucunement un discours extérieur à cette matière qui se borne, le plus souvent, à un jargon pédagogique entrecoupé d'extraits du Bulletin Officiel. Il faut et il suffit, donc, pour dévoiler les qualités requises à un bon enseignement de la philosophie, de faire preuve d'une telle réflexion philosophique à travers les exercices éprouvés que sont la dissertation et l'explication de texte. Des généralités sur la philosophie et son enseignement, des « activités » philosophiques ou pédagogiques, en lieu et place d'une leçon, ne peuvent trouver leur place dans ce concours ni être jugées satisfaisantes.

Pour prendre un exemple, une leçon qui pose comme question « le doute est-il un échec de la raison ? » n'a pas besoin, pour se justifier du point de vue pédagogique, de remarques telles que « la question du doute ne cesse de m'intéresser pédagogiquement » ou « je tiens à vous montrer le plaisir que ressentent les élèves à évaluer avec moi les raisons que nous avons de douter de nos connaissances », quand la construction de la leçon, à partir de références précises sur le doute méthodique cartésien et d'analyses rigoureuses qui le distinguent du doute sceptique, pouvait de façon interne et effective justifier la question tout en permettant de lui apporter des réponses éclairantes. En analysant la position toujours critique de la raison face à elle-même, face aux savoirs qui sont les siens et dont elle est finalement capable – que ces savoirs soient bornés ou absolus – la réflexion se trouve naturellement portée à s'interroger sur les objets que la raison se donne à penser immédiatement ou médiatement et à opérer nécessairement des distinctions conceptuelles, entre la raison et l'esprit, l'âme et le cœur, ou encore entre le doute et le pari... Un *Discours de la méthode*, une *Critique de la raison pure* ou une *Phénoménologie de l'esprit*, pour ne citer que ces trois textes de référence classiques, plongent directement le lecteur au cœur de ce problème philosophique, et l'on attend du professeur de philosophie qu'il conduise aussi directement ses élèves par la seule teneur spéculative de son propos, qui doit en elle-même susciter le plaisir et l'intérêt propres à un bon enseignement de la philosophie. A fortiori dans un concours de recrutement de professeurs de philosophie, ce professeur doit-il démontrer intrinsèquement le caractère philosophique, réflexif et pédagogique de son propos.

Ces généralités de principe étant rappelées, il convient de préciser certaines règles formelles, avant d'en venir au contenu précis des dossiers évalués par le jury.

Le dossier comporte deux parties distinctes dont le format doit être scrupuleusement respecté : la présentation d'un parcours de formation et d'un parcours professionnel et la présentation d'une réalisation pédagogique. Il est attendu de la part des candidats qu'ils se plient impérieusement à cette forme du dossier, qui doit donc comprendre clairement ces deux parties, l'une qui ne doit en aucun cas excéder deux pages, l'autre qui ne doit pas

excéder six pages. De nombreux dossiers ne respectent pas le format de l'épreuve : ils comportent de 3 à 20 pages (sans compter les annexes), ce qui nuit à la clarté de l'exposition et porte atteinte à l'équité de l'évaluation. Le jury tient donc à rappeler avec fermeté aux futurs candidats ces exigences formelles. Au total, le dossier ne peut excéder huit pages, auxquelles peuvent s'ajouter quelques pièces annexes dont il faut mesurer le nombre et la pertinence. Photocopier un choix de textes extraits de manuels scolaires, des copies d'élèves corrigées, des grilles de compétences philosophiques sur lesquelles se calqueraient l'évaluation et la notation..., c'est présenter des annexes dont l'intérêt ne peut manquer de prêter à discussion, c'est dissoudre l'objet même du dossier - présenter une réflexion construite et argumentée sur un problème philosophique clairement déterminé – et l'exposer à des malentendus.

1) La présentation du parcours de formation et du parcours professionnel.

Les candidats doivent manifester un triple souci : de sobriété, d'exactitude et d'efficacité. Le jury souhaite, en effet, pouvoir examiner une présentation simple, précise, concise, rédigée sous la forme d'un *curriculum vitae* et prenant la forme d'une liste purement informative.

Cette présentation fera clairement apparaître, tout d'abord, le parcours de formation du candidat. Ainsi, le candidat doit mentionner impérativement, sous la forme de données factuelles brutes, les diplômes universitaires obtenus (licence, master, doctorat), la discipline concernée, les années d'obtention, les établissements universitaires ayant délivré les diplômes, les mentions obtenues, le titre exact et vérifiable des travaux effectués (pour les masters et les doctorats) ; le cas échéant, le parcours suivi en classe préparatoire (avec la mention du type de classe préparatoire suivie, les années concernées, l'établissement dans lequel la scolarité a été suivie) ; le cas échéant toujours, la réussite à des concours ou des admissibilités (avec mention de la nature du concours, les années concernées, les rangs de classement) ; le cas échéant enfin, une indication brève des travaux publiés par le candidat (livres ou articles).

Cette présentation fera également apparaître le parcours professionnel du candidat. Ainsi, le candidat doit-il indiquer, toujours sous la forme de données factuelles brutes, la nature des activités exercées, les années concernées, les établissements d'exercice ; le cas échéant, pour les candidats exerçant déjà des activités d'enseignant de philosophie, la mention des visites de l'inspection pédagogique et régionale, avec l'indication du nom de

l'inspecteur, de l'année concernée et de l'établissement d'exercice.

Toutes les pièces pouvant attester la validité des informations mentionnées par le candidat sont bienvenues en annexes de cette première partie. Seuls les rapports de visite d'inspecteur et les rapports d'inspection ne peuvent être joints.

Les candidats doivent donc savoir que le jury a sanctionné – sans plaisir mais sans regret non plus – toutes les présentations bavardes adoptant de manière inappropriée le style des « techniques de communication », ainsi que les lacunes ou les omissions suspectes dans la présentation du parcours de formation. Un concours national de recrutement de professeurs de philosophie qui posséderont un statut institutionnellement défini n'a pas pour objectif de distinguer la capacité des candidats à « se vendre ». Le jury veut simplement pouvoir apprécier la réalité et la solidité des compétences académiques, intellectuelles et institutionnelles acquises, ce qui ne l'empêche aucunement, à partir de claires données factuelles, de pouvoir juger de l'originalité ou de la difficulté de certains parcours d'enseignement, ou plus généralement professionnels, et de les apprécier.

2) La présentation d'une réalisation pédagogique.

C'est la partie essentielle du dossier, puisqu'elle doit permettre aux candidats d'attester réellement leur niveau disciplinaire en philosophie. Il faut recommander aux candidats de choisir avec soin un objet de réflexion précis et circonscrit, par exemple, sous la forme de l'énoncé d'une question qui pourrait fournir le point de départ et la matière d'un travail de dissertation, ou sous la forme du choix d'un texte extrait d'une œuvre philosophique qui pourrait fournir le point de départ et la matière d'un travail d'explication de texte. De ce point de vue, le jury a valorisé les présentations rédigées sous la forme d'une dissertation cherchant à penser philosophiquement une question, à en déterminer le problème, à construire son objet précis ainsi que les concepts qu'elle appelle. Il a aussi valorisé les présentations rédigées sous la forme d'une explication de texte méthodique et rigoureuse déterminant un problème philosophique et le discutant à partir de la matière offerte par le texte.

Le jury a ainsi évalué de manière positive une leçon dont l'objet était la question « Les mathématiques sont-elles une science comme les autres ? » ou une leçon dont l'objet était « Imaginer et concevoir » ; de même une leçon proposant l'explication d'un texte de Kant qui portait sur le problème des critères de la vérité (*Logique*, trad. fr. Louis Guillermit, Paris, Vrin, 1970, p. 54-56), ou une autre leçon qui, s'appuyant sur l'explication d'un texte de Leibniz,

étudiait le problème de la liberté d'indifférence (*Nouveaux essais sur l'entendement humain*, II, XXI, § 47, édition Jacques Brunschwig, Paris, GF-Flammarion, 1990, p. 153-154). Les qualités de ces travaux se déduisent aisément des remarques précédentes : leur objet (correction d'un devoir, explication de texte, analyse problématique d'une notion ou traitement d'une question) est clairement posé et la présentation fait apparaître une problématisation précise et pertinente de l'objet. Le traitement proposé est également précis et prend la forme d'un développement structuré, argumenté et conceptualisé. Il s'inscrit dans une progression d'ensemble et il n'excède pas une durée raisonnable par rapport à l'horaire d'enseignement dévolu à la classe et à l'exigence de tenir compte de la totalité et de l'équilibre du programme. Les références mobilisées sont précises, maîtrisées et pertinentes, manifestant ainsi une réelle familiarité avec les auteurs et non une lecture de seconde main. Le propos n'est pas d'une technicité excessive et exprime le souci de dispenser, en classes terminales, un enseignement philosophique élémentaire, mais il consent, avec discernement et clarté, à produire les distinctions conceptuelles nécessaires. Ainsi ont été valorisées les présentations faisant apparaître la réalité et la solidité d'une culture philosophique riche, précise et vivante.

Par contraste, ont été sanctionnées les présentations n'ayant aucun objet ou contenu philosophique précis, celles qui se contentent, pour toute didactique, d'indiquer le découpage minuté d'une leçon ou d'un cours, ou celles pour qui la pédagogie de la philosophie ne peut donner lieu qu'à des expériences abstraites ou relevant de pratiques non-institutionnelles – expériences et pratiques totalement déconnectées d'une leçon de philosophie telle qu'elle se fait en classe : les cafés philo, les cafés-débats, les séances de cinéma, les sorties diverses et variées avec les élèves, etc. Certes, certains candidats n'enseignent pas la philosophie, mais parmi eux plusieurs trouvèrent cependant le moyen de faire quelques cours ou du moins de s'imaginer dans une telle situation, alors que d'autres ne peuvent prétendre être déclarés admissibles quand ils présentent un cours d'histoire des arts en quatrième ou des « activités » comme des QCM, fussent-ils sur un objet dit philosophique ou sur le thème « Qu'est-ce qu'un problème philosophique ? ».

Le jury souhaite attirer l'attention sur le choix de la séquence décrite, en invitant le candidat à réfléchir sur le sens même de ce qu'il convient d'appeler une séquence et sur son inscription dans le temps de l'enseignement. Un candidat présente un dossier qui résume, inévitablement, l'étude de la notion de temps menée sur seize séances, un autre, un dossier qui présente l'analyse de la notion de perception à laquelle furent consacrées douze séances. Ces choix maladroits ne semblent pas tenir compte de l'économie du programme.

Ils condamnent par ailleurs leurs auteurs à tenir, en six pages, un propos rapide, allusif et dilué qui fait l'effet d'un survol superficiel.

En outre, plusieurs dossiers présentent des introductions sur deux, trois, voire six semaines de cours, pour en venir bien tardivement à une problématique. Des introductions si longues ont-elles un intérêt ? L'enseignant passe de toute évidence trop de temps à des généralités sans substance, et l'analyse, poussive, se révèle indéterminée et peu exigeante. Le professeur de philosophie doit bousculer les préjugés et non s'y installer en donnant aux élèves l'illusion assez suspecte de faire eux-mêmes le cours, guidés par leur bon sens immédiat. La rigueur du propos, la richesse du contenu et l'éveil de la curiosité par un questionnement pertinent donnent son tempo au cours de philosophie. C'est aussi ce qui en fait un enseignement vivant, instructif et formateur. La séquence doit toujours faire la preuve de ce qu'elle est : une progression suivie qui enchaîne intelligemment les idées, par analyse et par synthèse, qui ne force pas les conclusions, qui met en œuvre des explications et des démonstrations, qui sait se montrer dialectique, et qui lie toujours le propos à ce qui précède et à ce qui va suivre. Ainsi le cours n'est-il ni ennuyeux, ni doctrinal, ni dogmatique, ni pauvrement historique.

La qualité conceptuelle de la leçon se traduit le plus souvent par un triple souci de définition (ou de redéfinition) des notions en jeu, de problématisation et de progression. Ainsi, un cours portant sur « la nécessité de l'histoire pour un peuple », sans définition de l'histoire, sans lien avec la notion d'ensemble dans laquelle le candidat l'inscrit (la liberté), reste prisonnier d'une argumentation figée, *pro et contra*, qui ne déploie ni raisonnement ni progression et rate son objectif didactique et pédagogique, par manque de tenue et de sens philosophiques. On ne saurait trop rappeler aux candidats combien l'objectif didactique et pédagogique d'une leçon ne peut être atteint que par l'exigence d'un exposé clair et précis, usant de distinctions scientifiquement exactes, sans oublier d'être simples. De nombreux dossiers ne satisfont pas à ces exigences élémentaires – ainsi d'un très long cours sur l'inconscient qui abuse d'un vocabulaire technique spécialisé non explicité, mais s'en tient philosophiquement à des clichés et à des contresens (Freud aurait remis en cause le *cogito*), et ce sans ligne directrice ni progression. Ainsi d'un autre candidat qui, se référant de manière pompeuse au « geste de séparation platonicien » qu'il entrevoit au livre X de la *République*, ne fait à aucun moment la distinction entre la copie et le simulacre, alors qu'une question d'élève qu'il mentionne dans le dossier appelle clairement cette distinction. Un autre candidat ne construit à aucun moment la distinction de l'apparition de l'apparence, tout en se référant à un texte de Heidegger qui la sollicite et la met en œuvre.

Tout cela fait apparaître la fragilité conceptuelle de certaines leçons qui présentent des défauts majeurs de connaissance tant conceptuelle que doctrinale. Evoquer la « déduction

du cogito » chez Descartes, c'est d'une part commettre un contre-sens sur la démarche cartésienne et le statut de cette vérité première, c'est d'autre part ignorer les réquisits d'une véritable déduction. Les références philosophiques mobilisées ne témoignent pas, dans ces dossiers médiocres, d'une authentique familiarité avec les auteurs, mais correspondent à des apparences de connaissances acquises de seconde main. On ne saurait trop insister auprès des candidats sur la nécessité de nourrir leurs cours de références précises et approfondies, acquises par la méditation patiente et personnelle des œuvres lues dans leur intégralité. Trop nombreuses sont les leçons qui présentent une vulgate généraliste qui laisse supposer une lecture des textes déjà très ancienne et bien oubliée, quand on attend du professeur qu'il se confronte, dans chaque situation d'enseignement, aux auteurs de la philosophie qu'il convoque et qu'il fait librement dialoguer entre eux.

À la lecture des dossiers, notons qu'est très sensible la différence entre une leçon soutenue par une véritable recherche qui fait découvrir tel fragment, même bien connu, comme une trouvaille dont la pertinence, l'a propos, relativement à l'interrogation du professeur, est admirable, et des exposés sans relief ni intérêt philosophique qui « resservent » éternellement le même extrait, n'en faisant plus qu'un point doctrinal et une parole philosophique sans vie. De même, on déplore des plans de cours éculés, qui ne font plus la preuve d'une réflexion renouvelée et d'une progression discursive en acte, tant ils paraissent mécaniques et vidés de l'interrogation qui les a un jour, peut-être, motivés. Entendons bien : il ne s'agit pas d'être original pour faire un bon cours de philosophie et satisfaire le jury. Il s'agit simplement de manifester cette qualité constitutive de la philosophie qui consiste, à la lecture des textes et de ce qu'ils mettent en question, à savoir soi-même s'étonner et interroger, à savoir faire le choix libre et judicieux des textes qui vont permettre d'approfondir l'étude de la question en explicitant leur intelligence relativement au problème posé.

Ainsi qu'il a été dit plus haut, la partie du dossier qui présente une réalisation pédagogique peut être accompagnée, éventuellement, d'annexes. Celles-ci doivent être véritablement indispensables à la bonne intelligence de la présentation du candidat. Des principes d'économie et de pertinence intellectuelle doivent animer les candidats que le jury invite à méditer sérieusement et méthodiquement le choix des annexes. Il s'agit toujours de se demander dans quelle mesure elles sont vraiment commandées par la réalisation philosophique et pédagogique que propose le dossier.

En ce sens, ont été jugés inutiles et peu convaincants, dans un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle d'un enseignant de philosophie, les annexes telles que les photographies de situation de cours ou de telle activité « pédagogique », les graphiques ou dessins dont la pertinence philosophique a échappé aux

évaluateurs (par exemple des dessins de hérissons pour illustrer le propos d'un texte de Schopenhauer, des mise en image fantaisistes de l'allégorie de la caverne de Platon où le feu se trouve situé à l'extérieur, des représentations confuses de la première topique de Freud), les photocopies de manuels scolaires, les DVD, les clés USB... De même, les photocopies de copies d'élèves annotées, corrigées et notées, présentes dans de nombreux dossiers, et ce pas nécessairement en annexes d'un travail proposant un corrigé de dissertation ou d'explication de texte, présentent peu d'intérêt. Si elles font la preuve d'une expérience professionnelle d'enseignement, elles ne sauraient attester les qualités philosophiques, didactiques et pédagogiques que le jury souhaite apprécier.

Les qualités d'une expérience professionnelle liée à l'enseignement de la philosophie sont inhérentes à la présentation ordonnée d'un contenu philosophique problématisé. On peut ainsi, pour conclure ce rapport sur l'épreuve d'admissibilité et l'évaluation des dossiers de RAEP, revenir sur le contenu de deux dossiers qui sans être ni particulièrement brillants ni exceptionnels, présentent simplement mais efficacement des qualités philosophiques que le jury a pu valoriser.

Un dossier apprécié et retenu présente une réflexion sur le développement technique : Le développement technique transforme-t-il les hommes et si oui, en quel sens ? La question est justifiée, ainsi que les différentes hypothèses que l'on pourrait de prime abord envisager. Elle s'organise de manière cohérente autour de la question de la finalité du développement technique. Le concept de finalité fait l'objet d'une analyse claire s'appuyant sur Aristote. Si la question n'est pas épuisée, notamment dans ses enjeux contemporains, la leçon a le mérite de poser très précisément les fondements du problème, évitant aux élèves de s'engouffrer dans des débats sans aucune assise conceptuelle et dans l'ignorance de toute formation théorique.

Une autre leçon intitulée « Le naturel entre "donné" et "construction sociale" » s'appuie sur une analyse des sens du terme de nature et n'hésite pas à prolonger les références philosophiques classiques par une référence à l'anthropologie récente, dans une lecture de Philippe Descola (*Par delà nature et culture*). Prenant son point de départ dans une analyse d'un tableau du peintre flamand Roelandt Savery et s'autorisant des perspectives ouvertes par l'anthropologue Philippe Descola, elle suit un plan qui déploie une véritable progression de la réflexion. Dans une première partie – du naturel comme fait au naturel comme norme – le candidat aborde d'abord le naturel assimilé à l'essentiel, en s'appuyant sur la philosophie d'Aristote. Puis il envisage la fascination du naturel à partir des réflexions que conduit Kant dans la *Critique de la faculté de juger* sur le beau naturel. La deuxième partie a pour objet le naturel comme produit de rapports sociaux déterminés. Elle analyse l'altération du naturel par le social en s'appuyant sur des références précises à Hobbes et à Rousseau, puis étudie la construction sociale du naturel en sollicitant *L'Idéologie allemande* de Marx et Engels, tout

particulièrement l'exemple du cerisier « transplanté comme presque tous les arbres fruitiers sous nos yeux par le commerce ». Dans une troisième partie, le candidat achève sa leçon sur une remise en cause de la notion de « naturel », par une critique de l'opposition entre nature et culture et par une analyse finale qui fait du naturel un sentiment. Grâce à un développement qui sollicite intelligemment Spinoza, le candidat parvient à dépasser les contradictions qui travaillent la notion. Il n'omet pas, en outre, de conclure, notamment sur l'enjeu écologique de cette notion, et fournit, en annexes, des extraits précis des ouvrages sollicités et cités.

Loin de vouloir fournir aux futurs candidats une norme de réalisation des dossiers – il n'y a, dans l'enseignement philosophique, ni norme de la forme ni norme du contenu – la présentation de ces exemples de dossiers a pour seul but d'inviter les candidats, depuis la liberté qui est la leur, à offrir à leurs élèves, et donc au jury, une leçon de philosophie qui ait « tout simplement » un contenu philosophique précis, qui déploie un questionnement pertinent et atteste une progression rigoureuse de la réflexion. L'expérience acquise d'un enseignant de philosophie dont doit juger le jury est celle qui se démontre naturellement dans une bonne et belle leçon de philosophie dont voici, pour clore cette partie du rapport consacrée à l'épreuve d'admissibilité, les traits les plus saillants : consistance philosophique du propos que manifestent la détermination d'un problème et l'élaboration de concepts, simplicité et sobriété ordonnées à la visée de l'élémentaire, clarté et exactitude des notions au service d'un enseignement instructif et formateur qui élève authentiquement les élèves.

ÉPREUVE D'ADMISSION

Rapport établi par madame Sophie TRINQUIER à partir des observations des membres des commissions.

Intitulé de l'épreuve :

Épreuve professionnelle : analyse d'une situation d'enseignement.

Durée de la préparation : 2 heures.

Durée de l'épreuve : 1 heure 15 maximum (exposé : 30 minutes maximum ; entretien : 45 minutes maximum).

Coefficient : 2.

Composition des commissions :

Mesdames et messieurs Souâd AYADA (présidente de commission), Hélène DEVISSAGUET, Catherine LAMARQUE, Sophie TRINQUIER, Henri COMMETTI, Alain LASALLE (président de commission), Jean-Michel LESPADÉ (président de commission), Jean MONTENOT, Joseph VIDAL-ROSSET (président de commission), Dominique WEBER.

Données statistiques :

Nombre de candidats présents	58
Note minimale / Note maximale	02 / 17
Moyenne à l'oral des candidats admissibles	09.44
Moyenne à l'oral des candidats admis	12.50
Moyenne générale des candidats admis	12.32

Introduction

Le jury a reconduit, cette session 2013 du CAPES interne et du CAER de philosophie, l'exigence qui avait présidé, pour la session 2012, à la conception de l'épreuve orale d'admission. L'épreuve professionnelle d'analyse d'une situation d'enseignement ne saurait faire place, en philosophie, à un discours abstrait sur les vertus pédagogiques de telle pratique ou telle expérience d'enseignement. Elle doit permettre aux candidats déclarés admissibles de faire la preuve qu'ils maîtrisent suffisamment un contenu disciplinaire lequel, quand il s'agit de la philosophie, ne saurait être distingué du souci de la didactique et des préoccupations pédagogiques.

Rappelons le format de l'épreuve : les candidats disposaient de 2 heures de préparation et n'avaient pas accès à une bibliothèque. L'épreuve orale proprement dite, devant le jury, durait au maximum 1 heure et 15 minutes, 30 minutes au maximum pour l'exposé du candidat et 45 minutes au maximum pour l'entretien avec le jury.

Rappelons également que le dossier proposé aux candidats présente toujours, outre les textes réglementaires qui définissent l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales, notamment les programmes, deux sujets au choix. Ces sujets sont formulés à partir de quatre matrices dont voici les intitulés :

- Matrice 1 : « Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ? ».
- Matrice 2 : « Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ».
- Matrice 3 : « Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour traiter des relations entre ces deux notions dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ».
- Matrice 4 : « Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale ».

Le texte proposé est nécessairement emprunté à l'œuvre d'un philosophe qui figure dans la liste officielle des auteurs du programme de philosophie des classes terminales.

Les candidats avaient le choix entre deux sujets : un sujet formulé à partir des matrices 1, 2 ou 3, ou une explication de texte formulée à partir de la matrice 4. Les sujets proposés au choix portaient sur des notions différentes figurant au programme officiel de l'épreuve orale d'admission. Le programme retenu pour la session 2013 comprenait les notions

suivantes : la morale, la technique, l'expérience, le langage, l'art (nouvelle notion qui remplaçait « Le travail ») et la conscience (nouvelle notion qui remplaçait « L'inconscient »).

Les sujets des matrices 1, 2 et 3.

Les sujets pouvaient être formulés de trois manières différentes. Les sujets de la matrice 1 correspondaient à des questions (« Quelle est la source des normes morales ? », par exemple). Les sujets de la matrice 2 invitaient les candidats à réfléchir sur une notion (par exemple « Le dialogue »). Enfin, les sujets de la matrice 3 proposaient de réfléchir sur l'articulation de deux notions (« Art et vérité », par exemple).

Sous ces formes différentes, l'exercice restait foncièrement le même : il s'agissait de développer une pensée philosophique qui fasse apparaître la dimension problématique d'un sujet et qui s'y confronte avec rigueur et clarté. Le questionnement propre à la pensée philosophique ne porte pas sur des mots, mais sur des réalités ou des choses dont le caractère problématique n'est pas une donnée toute faite, mais s'impose progressivement au fur et à mesure que se construit et s'approfondit l'analyse.

Beaucoup de leçons ne parviennent pas à élaborer une problématisation adéquate et pertinente du sujet choisi. Le jury a relevé plusieurs raisons à cela :

1) Le sujet choisi n'est pas toujours pris en compte. Certains candidats ne se sont pas suffisamment attachés à le lire dans sa littéralité immédiate et lui substituent un autre sujet qui semble mieux connu ou plus familier. Ainsi tel candidat qui avait à réfléchir au sujet « L'instrument et la machine » et qui, au lieu de se confronter à la réelle difficulté du sujet, semble ignorer que la réflexion doit porter sur l'articulation des deux notions et ne traite que de la machine et du rapport que l'homme entretient avec elle. La notion d'instrument, posée d'emblée comme l'équivalent de celle d'outil, n'est jamais interrogée et ne suscite aucun effort de définition. Dans les leçons les moins réussies, le jury a pu constater que c'est la notion générale qui figurait au programme et que les candidats identifiaient qui a semblé tenir lieu de sujet.

2) Le questionnement qui doit organiser la leçon de philosophie n'est pas simplement hérité de l'histoire de la philosophie. Certaines leçons cherchent à restituer l'ensemble des thèses philosophiques qui se rapportent à leur sujet, sans parvenir à construire et à penser un problème. Tel candidat qui avait choisi de traiter le sujet « Le moi et la conscience » propose une leçon qui juxtapose maladroitement, dans l'ordre de leur apparition historique,

de nombreuses thèses, sans jamais déterminer le problème qu'il convient d'examiner et d'éclairer. À vouloir tout dire (exposer, selon l'ordre de l'histoire de la philosophie, les « doctrines » de Descartes, Locke, Kant, Freud et Husserl !), la leçon finit par ne plus rien vouloir dire. Surtout, elle expose inévitablement le candidat à de grandes et graves approximations. Elle se réduit à un exposé bien discutable de « théories du moi » et ne parvient pas à interroger de manière pertinente, telle que cela doit se faire avec des élèves des classes terminales, la question du moi.

Certaines leçons donnent ainsi lieu à des panoramas historiques en lieu et place de problématiques patiemment construites. Traitant le sujet « Les progrès de la technique sont-ils nécessairement des progrès de la raison ? », tel candidat, ne prenant pas la peine de réfléchir sur le sens des expressions qui composent le sujet et sur leur mise en relation, choisit de raconter « l'histoire du progrès », progrès affirmé au XVIII^{ème} siècle et contesté au XX^{ème} siècle. Dans ce récit pour le moins hasardeux, Rousseau est ignoré et Heidegger caricaturé en défenseur de la réaction, sans que le sujet ne soit jamais vraiment interrogé.

3) L'approche des sujets retenue par trop de candidats en réduit trop souvent la portée et l'enjeu. Ainsi, ayant à réfléchir au sujet « Contrainte et obligation », tel candidat ne semble pas accorder d'autre sens à l'idée de contrainte et à l'idée d'obligation qu'un sens social, moral ou politique. Il aurait pourtant été intéressant de réfléchir, par exemple, aux contraintes ou aux obligations d'ordre épistémique : que veut-on dire, en effet, quand on exige d'un savant l'impartialité ou la probité intellectuelle ? Saisir la portée et les enjeux d'un sujet, c'est reconnaître que le sujet n'invite pas à autre chose qu'à l'examen de réalités.

4) Les candidats ne manifestent pas toujours une culture philosophique suffisamment assurée. Le plus souvent, ils ne semblent disposer que de connaissances approximatives, de seconde main, des œuvres les plus célèbres de l'histoire de la philosophie. Trop souvent, d'ailleurs, ils ne connaissent des textes majeurs des grands philosophes que les extraits et fragments qui figurent dans les manuels scolaires. Ainsi, tel candidat qui avait choisi de traiter le sujet « La parole » et qui avait évoqué le *Cratyle*, se montre incapable, au moment de l'entretien, de préciser les thèses en présence dans le dialogue de Platon. Tel autre candidat, ayant à réfléchir à la question « Que sait la conscience ? », ne peut expliquer l'argument du malin génie et semble ignorer l'ordre du raisonnement dans les deux premières *Méditations métaphysiques*. Tel autre candidat encore, ayant à traiter le sujet « L'art n'est-il qu'une affaire de goût ? », estime possible d'avancer que l'analyse kantienne du jugement de goût se trouve développée dans l'« Esthétique transcendantale » de la *Critique de la raison pure* et se fonde sur la distinction entre des « jugements analytiques » et des « jugements réfléchis » (sic). Comment, enfin, expliquer que tel autre candidat, ayant

à examiner la question « La conscience est-elle une activité ? », se montre incapable de restituer la façon dont Sartre, dans *L'Être et le Néant*, introduit la notion de « néant » et suggère que le problème qu'affronterait Sartre concernerait la position d' « un petit néant dans un grand néant » ? La lecture directe et patiente des œuvres, au-delà des extraits présents dans les manuels scolaires, permet seule d'éviter de tels écueils.

5) Les candidats paraissent souvent négliger l'importance d'une culture aussi bien en histoire de l'art qu'en histoire des sciences et des techniques. Une leçon sur l'art, comme sur la science ou sur les techniques, perd tout son sens si elle n'est pas rapportée à des analyses précises d'œuvres d'art, de savoirs scientifiques ou d'objets techniques. Cependant, il ne suffit pas, comme ce fut le cas d'une leçon consacrée à la question « La technique nous éloigne-t-elle de la réalité ? », de mentionner l'existence du microscope et de poser, sans autre justification, qu'il nous « rapproche » de la réalité. S'il était tout à fait légitime dans le cadre d'une telle leçon de prendre l'exemple du microscope, encore fallait-il qu'il fût l'objet d'une enquête à la fois épistémologique (que suppose l'observation ? Quel est son rapport avec la théorie ?) et phénoménologique (que voit-on dans un microscope ?).

6) Les leçons semblent souvent manquer de clarté et de rigueur, aussi bien dans l'articulation des arguments que dans l'usage qui est fait des concepts. La clarté ne nuit pas, bien au contraire, à la complexité d'une réflexion. L'obscurité d'une démarche est rarement le signe de la profondeur du propos. Tel candidat, ayant à traiter le sujet « Produire et créer », n'a pas jugé bon de définir au moins en première approche ces deux termes. Faute d'un effort minimal de clarification initiale, il a semblé, tout au long de sa leçon, ne pas savoir lui-même ce qu'il entendait par « produire » et par « créer », tant les termes avaient été obscurcis au fil de l'analyse. La référence à la *Critique de la faculté de juger*, qui aurait pu être déterminante pour clarifier la relation de la production et de la création, a redoublé la confusion puisqu'elle a été analysée de façon lointaine et fautive en assimilant le génie au talent.

Les leçons philosophiquement probantes et réussies sont, à l'inverse, celles qui sont parvenues à proposer une problématisation adéquate et pertinente du sujet choisi. Ayant à réfléchir au sujet « Art et vérité », tel candidat indique rapidement et de manière parfaitement légitime à quel point une telle formulation n'impose aucunement de restreindre l'analyse aux seuls beaux-arts, les arts qui relèvent des techniques pouvant également être pris en compte. Le candidat s'étonne avec justesse de la mise en rapport qu'effectue le sujet : s'il est vrai que la vérité et la fausseté résident non pas dans la réalité mais dans nos jugements, comment concevoir que l'art pourrait en quoi que ce soit être concerné par la

vérité et la fausseté ? Tel autre candidat, ayant à examiner la question « Faire son devoir, est-ce là toute la morale ? », parvient, par une analyse fine et dense du devoir, à construire un raisonnement clair et progressif qui détermine de manière satisfaisante la notion de morale.

Les sujets de la matrice 4.

Les candidats semblent avoir manifesté une certaine réticence à choisir l'explication de texte : il y a, dans les choix effectués par les candidats, un léger déséquilibre entre les sujets des matrices 1, 2 et 3 et ceux de la matrice 4. Rappelons le principe de l'exercice : l'explication de texte est d'abord et avant tout une confrontation avec un texte précis portant sur un objet particulier et soutenant à son propos une position singulière.

Deux écueils ne sont pas toujours évités : une lecture strictement formelle qui perd de vue le problème et les enjeux du texte ; une lecture trop préoccupée par l'arrière-plan formé par un système philosophique plus général et qui oublie également l'objet propre du texte. Éviter ce double écueil, c'est parvenir, en suivant le mouvement propre au texte, à rendre compte du problème précis qu'il soulève et en faire apparaître toute la signification, la portée et les enjeux.

À ces remarques d'ordre général, peuvent être ajoutées des observations plus particulières :

1) Certains candidats semblent ne pas pouvoir esquisser la moindre explication du texte qu'ils ont pourtant choisi. Ainsi, tel candidat, sur le texte bien connu que Rousseau consacre au langage dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (édition GF, p. 192-193), se montre incapable d'identifier l'objet du texte, son problème et sa thèse. Au lieu de s'attacher à analyser la façon dont Rousseau pense la formation des « idées générales », le candidat, oubliant le texte à expliquer et fuyant la confrontation avec la pensée de Rousseau, préfère évoquer d'autres positions philosophiques qui, loin d'éclairer les enjeux du texte, contribuent à en obscurcir le sens et la portée. De façon générale, il convient de rappeler que ce n'est qu'en conclusion que le candidat peut, si toutefois le texte s'y prête, émettre d'éventuelles réserves ou indiquer l'existence de positions philosophiques concurrentes. L'exercice de l'explication de texte consiste, répétons-le, à expliquer un texte déterminé qui soulève un problème déterminé.

2) Certains candidats ne se montrent pas assez attentifs au mouvement propre du texte qui doit constituer le fil conducteur de leur explication. Tel candidat, ayant à expliquer un texte de Mill (*De la liberté*, Folio-Gallimard, p. 184-185), ne semble pas avoir lu avec assez d'attention le début du texte et ne remarque pas que le texte énumère des arguments susceptibles d'être avancés « contre la distinction [qu'il a établie] entre la partie de la vie qui ne concerne que l'individu et celle qui ne concerne que les autres ». La thèse que Mill soutient se trouve ainsi confondue avec celle qu'un adversaire pourrait lui opposer. Seule une lecture scrupuleuse du texte et de son mode de raisonnement permet d'éviter de telles méprises.

3) De nombreuses explications se contentent d'observations générales sur le texte, là où il faudrait au contraire se montrer attentif au détail du texte. L'explication est un exercice de rigueur et de précision. Il convient, sans rompre le mouvement même de l'explication, de définir les concepts utilisés, d'explicitier les syntagmes essentiels, de préciser le sens des mots dont l'auteur fait un usage théorique important, d'analyser les exemples... Ainsi, un candidat ayant à expliquer un texte de Descartes (*Discours de la méthode*, Sixième partie, dans *Œuvres philosophiques*, Garnier, p. 634-635), devait définir le concept d'« utilité », préciser le sens que Descartes donne au terme d'« esprit » et de « corps ». L'explication devait également rendre compte précisément des syntagmes « notions générales touchant la physique », « philosophie spéculative », « philosophie pratique » et « comme maîtres et possesseurs de la nature ». L'exemple de la médecine dans un texte traitant des rapports entre la « philosophie spéculative » et la « philosophie pratique » devait également être analysé avec soin.

4) Les candidats ne saisissent pas toujours l'originalité d'un texte et de la position qu'il défend. Certaines positions philosophiques sont devenues à ce point connues qu'on finit par les prendre pour des évidences dont on ne voit pas, ou dont on ne voit plus, comment on pourrait les tenir pour problématiques. L'explication de texte doit se donner les moyens de comprendre en quoi ce que le texte dit peut ne pas aller de soi. Dans le texte de Descartes précédemment cité, il fallait sans doute repérer l'originalité de l'appel, peu fréquent chez Descartes et pourtant si essentiel, à un travail scientifique et technique collectif.

5) Le jury a eu le plaisir d'entendre quelques bonnes explications de texte. Un candidat a ainsi proposé une lecture attentive et éclairante d'un texte de Kant (*Fondements de la métaphysique des mœurs*, deuxième section, Delagrave, p. 126). L'explication, claire et bien menée, s'est confrontée aux difficultés du texte et a analysé, avec beaucoup de subtilité et de rigueur, l'indifférence morale qui caractérise l'impératif de l'habileté. De même, certains candidats ont su témoigner, à l'occasion d'une explication de texte, d'une solide culture

philosophique. Ainsi, un extrait du *Politique* de Platon (300c-301a) portant sur la technique royale et sa supériorité par rapport aux lois a fait l'objet d'une explication bien construite et éclairante. Le candidat est parvenu à identifier la thèse (seul celui qui a la connaissance de la *technè* peut déroger aux lois) et le ressort de l'argument (une foule ne peut acquérir une technique). Le terme « technique » a fait l'objet d'un examen rigoureux, témoignant d'une bonne connaissance de l'œuvre de Platon.

L'entretien

Les candidats doivent savoir que le moment de l'entretien est un moment important de l'épreuve. Il leur offre la possibilité de préciser, d'approfondir ou de corriger les analyses qu'ils ont proposées. Un bon entretien peut permettre au candidat de rectifier son propos et ainsi l'appréciation que se construit le jury.

Une forme d'honnêteté intellectuelle est à encourager : lorsqu'un candidat ne connaît pas la réponse à telle ou telle question qui lui est posée, ou lorsqu'il ne voit pas comment y répondre adéquatement, il ne doit pas se lancer dans des développements vagues, confus et répétitifs. Il ne s'agit pas non plus, à l'inverse, de renoncer systématiquement à ce que l'on a précédemment soutenu par souci de se conformer à l'apparente direction suggérée par telle ou telle question.

Les questions posées par le jury ne sont jamais des pièges tendus au candidat. Elles visent uniquement à évaluer la consistance des analyses, des explications et des arguments proposés et à mesurer les qualités de réflexion du candidat. Le jury, dans les questions qu'il adresse au candidat, n'a pas à l'avance l'idée de la réponse qu'il souhaite entendre. Le candidat doit se montrer capable de penser de façon décentrée tout en assurant la cohérence d'une réflexion qui poursuit le travail engagé dans l'exposé.

Conclusion

L'épreuve orale du CAPES interne et du CAER de philosophie, dans son double moment d'exposé et d'entretien, est l'occasion d'un exercice pleinement philosophique. Le jury attend des candidats qu'ils fassent preuve des qualités qui sont constitutives d'un enseignement philosophique formateur et instructif. Une bonne leçon, une bonne explication résultent d'un effort de problématisation, de questionnement et de conceptualisation ; elles témoignent d'une culture philosophique solide, patiemment élaborée par la lecture directe et personnelle des œuvres dans leur intégralité, et non par fragments. À l'inverse, des exposés tout faits, fiches ternes et ennuyeuses sans objet déterminé, constituent des entraves à l'exercice d'une pensée philosophique.

EXEMPLES DE SUJETS

Le sujet écarté par le candidat apparaît entre parenthèses. (M1 = matrice 1 ; M2 = matrice 2 ; etc.).

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

- La morale dépend-elle de la culture ? (M4 : Berkeley, *Principes de la connaissance humaine*, §15-16, p. 191, trad. Leroy, « Ainsi quand je démontre [...] prouver la proposition. »)

- Sommes-nous portés au bien ? (M4 : Hegel, *Encyclopédie*, Philosophie de l'esprit, add. § 462, « Le mot en tant que sonore [...] délaissé par l'esprit. »)

- Les progrès de la technique sont-ils nécessairement des progrès de la raison ? (M4 : Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, préface, « Il y a mille marques [...] reste de l'univers. »)

- La conscience est-elle source d'illusions ? (M4 : Platon, *Cratyle*, 389a-389d, trad. Dalimier, « Qu'est-ce que le menuisier [...] les autres domaines. »)

- L'art n'est qu'une affaire de goût ? (M4 : Hegel, *Système de la vie éthique*, trad. Taminiaux, p. 124, « D'un côté l'outil [...] la conscience qui s'y rapporte. »)

- Faire son devoir, est-ce là toute la morale ? (M4 : Hume, *Essais esthétiques*, « De la norme du goût », p. 95-96, « Sans compter que [...] du goût et de la beauté. »)

- L'art nous réconcilie-t-il avec le monde ? (M4 : Hume, *Enquête sur l'entendement humain*, p. 88-89, GF, 4^e partie, « Mais pour nous convaincre [...] le fondement de cette préférence. »)

- Que doit la science à la technique ? (M4 : Schopenhauer, *Le monde comme volonté et représentation*, livre 3, chap. 52, PUF, p. 340-342, « J'aurais encore bien des choses [...] le sérieux. »)

- La technique nous éloigne-t-elle de la réalité ? (M4 : Wittgenstein, *Les Cours de Cambridge*, TER, 1932-1933, §34, trad. Rigal, « Dans une recherche [...] la description d'une chose. »)

- Le langage peut-il être un obstacle à la recherche de la vérité ? (M4 : Kant, *Critique de la faculté de juger*, Vrin, p. 119-120, trad. Philonenko, « Premièrement, quand quelqu'un [...] je juge. »)

- L'art est-il une affaire sérieuse ? (M4 : Locke, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, II, 27, trad. Balibar, « Mais ce qui semble [...] production. »)

- Par le langage, peut-on agir sur la réalité ? (M4 : Diderot, Lettre à Paul Landois de juin 1756, *Correspondance*, R. Laffont, p. 56, « C'est ici, mon cher [...] fausse philosophie. »
- Que sait la conscience ? (M4 : H. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, p. 165, « La différence décisive [...] le remplace tout à fait. »
- L'art est-il moins nécessaire que la science ? (M4 : Descartes, Lettre au Père Gibieuf du 19 janvier 1642, « La raison pour laquelle [...] les causes de leurs mouvements. »
- La conscience est-elle une activité ? (M4 : Platon, *République*, GF, trad. Leroux, X, 600c-601b, «C'est en effet ce qu'on [...] remarqué. »

Matrice 2 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

- Le chef d'œuvre. (M4 : Merleau-Ponty, *Signes*, Gallimard, p. 53-54, « En ce qui concerne [...] en leur sens. »
- La parole. (M4 : Descartes, Lettre à Arnauld, 29 juillet 1648, « Il ne suffit pas [...] distinguer l'une de l'autre. »
- Le dialogue. (M4 : Kant, *Critique de la faculté de juger*, trad. Philonenko, § 46, « Les beaux-arts sont [...] s'il s'agit des beaux arts. »
- La conscience morale. (M4 : Marx, *Introduction générale à la critique de l'économie politique*, Pléiade, p. 266, « L'art grec [...] ne reviendra jamais. »
- Le jugement moral. (M4 : Hegel, *Cours d'Esthétique*, trad. Lefebvre et Von Schenk, introduction, p. 45-46, « Les choses naturelles ne sont [...] dans l'œuvre d'art. »
- Le bavardage. (M4 : Bergson, *La pensée et le mouvant*, PUF, Quadrige, p. 149-150, « A quoi vise l'art [...] ce qu'il y a vu lui-même. »
- L'indicible. (M4 : Descartes, Lettre à Chanut du 6 juin 1647, « Monsieur, [...] de zèle, etc. »)

Matrice 3 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour traiter des relations entre ces deux notions dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

- L'art et le beau. (M4 : Hegel, *Propédeutique philosophique*, §10, p. 37-38, trad. De Gandillac, « Il faut que la possession [...] affaire de convenance. »

- Contrainte et obligation. (M4 : Platon, *Phèdre*, 275c-276b, « Car à mon avis [...] et oui, absolument. »)
- Technique et progrès. (M4 : Cournot, *Essai sur les fondements de la connaissance*, tome 2, article 213, p. 17-19, « Condillac et les logiciens [...] créations de la nature ? »)
- Produire et créer. (M4 : Descartes, *Discours de la méthode*, 6^e partie, « Il est vrai que [...] les fondements de ma physique. »)
- Devoir et plaisir. (M4 : Cicéron, *De l'orateur*, livre 1, chap 7, trad. Courbaud, « Le lendemain [...] les tribunaux, le droit ? »)
- L'instrument et la machine. (M4 : Kant, *Prolégomènes à toute métaphysique future*, §18, « Nous devons donc [...] s'accorder aussi entre eux. »)
- La conscience de soi et l'identité personnelle. (M4 : Hobbes, *De la nature humaine*, chap 4, §10, « C'est dans la connaissance [...] pas toujours les mêmes. »)
- Le droit et le devoir. (M4 : Hume, *Du raffinement dans les arts*, trad. Bouveresse, GF, p. 154-155, « Un autre avantage [...] les plus fastueuses. »)
- Le geste et la parole. (M4 : Bacon, *Novum Organum*, PUF, trad. Malherbe et Pousseur, p. 158-159, « Quant à l'expérience [...] le moindre espoir. »)
- L'outil et la machine. (M4 : Malebranche, *De la recherche de la vérité*, Vrin, Livre III, chap. 7, p. 468-469, « De tous les objets [...] de nous-mêmes. »)
- Le langage et la pensée. (M4 : Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, remarque §135, « Autant il est essentiel [...] toute détermination. »)
- Le beau et le bien. (M4 : Nietzsche, *Par-delà bien et mal*, § 16, trad. Heim, p. 29-30, « Il se trouve [...] la vérité ? »)
- Le moi et la conscience. (M4 : Bergson, *L'évolution créatrice*, PUF, Quadrige, chap. 2, p. 138-140, « Nous verrons [...] la fabrication. »)
- Art et illusion. (M4 : Husserl, *Méditations cartésiennes*, Vrin, trad. Peiffer et Levinas, 2^e, §28, p. 64-65, « Mais si nous évitons [...] en elle-même. »)
- Observation et expérience. (M4 : Kant, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Didactique, I, 38, GF, trad. Renaut, p. 135-136, « Les formes des choses [...] le but final. »)
- Art et vérité. (M4 : Descartes, *Les Passions de l'âme*, 3^e partie, articles 152-153-154, « Pour quelle cause [...] des autres hommes. »)

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

- Platon, *République*, III, 401a-402a, GF, trad. Leroux, « Mais les poètes [...] la musique <et dans la poésie>. » (M2 : Les leçons de l'expérience.)

- Descartes, *Méditations métaphysiques*, Méditation 2^e, « Commençons par la considération [...] la faculté d'imaginer. » (M1 : Quelle est la source des normes morales ?)

- Nietzsche, *Généalogie de la morale*, 2^e dissertation, p 252, « Voilà donc la longue histoire [...] sa conscience. » (M2 : Le goût.)

- J. S. Mill, *De la liberté*, Folio Gallimard, p. 184-185, « Beaucoup refuseront [...] de se gouverner seuls ? » (M1 : Peut-on expliquer les œuvres d'art ?)

- K. Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, tome 2, Trad. Bernard, p. 201-202, « Apprendre grâce à nos erreurs [...] nouvelle découverte. » (M3 : Dire et faire.)

- Kant, *Métaphysique des mœurs*, doctrine de la vertu, §39, « Mépriser les autres [...] toutes les dispositions au bien. » (M3 : L'expérience et l'expérimentation.)

- Heidegger, *Langue de tradition et langue technique*, trad. Haar, « Mais quel est le point [...] être garanti. » (M3 : Vertu et bonheur.)

- Aristote, *Métaphysique*, A, 1, trad. Tricot, « C'est de la mémoire que naît [...] et les manœuvres, par l'habitude. » (M1 : Suis-je responsable de ce dont je n'ai pas conscience ?)

- Rousseau, *Les rêveries du promeneur solitaire*, 5^e promenade, « Mais s'il est un état [...] sauraient ôter. » (M2 : Le mensonge.)

- Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, GF, p. 191-192, « D'ailleurs, les idées générales [...] premier aspect ! » (M2 : L'habileté.)

- Hume, *Traité de la nature humaine*, Livre I, partie 4, section 6, Aubier, trad. Leroy, p. 343-344, « Pour ma part [...] serait constitué. » (M2 : Le respect.)

- Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 2^e section, trad. Delbos, p. 126, « On peut concevoir [...] se proposer pour fins. » (M1 : Le langage est-il assimilable à un outil ?)

- Platon, *Le Politique*, 300c-301a, « Et pourtant [...] des coutumes ancestrales. » (M1 : La morale exclut-elle le plaisir ?)

- Pascal, *De l'esprit géométrique*, « Tous ceux qui disent [...] un homme mort. » (M2 : L'habitude.)

- Descartes, *Discours de la méthode*, 6^e partie, « Mais sitôt que j'ai eu acquis [...] je saurais faire. » (M2 : L'écriture.)

- Aristote, *Poétique*, Les Belles Lettres, trad. Hardy, « Origine de la poésie [...] de leurs improvisations. » (M2 : Le doute)

DONNÉES STATISTIQUES

1. Bilan de l'admissibilité

1. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats inscrits : 304.
- Nombre de candidats non éliminés : 118 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 35.
- Moyenne des candidats non éliminés : 08.74.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00
- Barre d'admissibilité : 12.00.

1. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats inscrits : 136.
- Nombre de candidats non éliminés : 66 (il s'agit du nombre de candidats dont le dossier de RAEP a fait l'objet d'une évaluation).
- Nombre de candidats admissibles : 23.
- Moyenne des candidats non éliminés : 09.03.
- Moyenne des candidats admissibles : 12.00.
- Barre d'admissibilité : 12.00.

2. Bilan de l'admission

2. 1 – CAPES interne

- Nombre de candidats admissibles : 35.

- Nombre de candidats non éliminés : 32 (soit 91.43 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).

- Nombre de postes : 15.

- Nombre de candidats admis sur liste principale : 15.

- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 17.06 ; soit une moyenne de 08.53 / 20.

- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 22.80 ; soit une moyenne de 11.40 / 20.

- Barre de la liste principale : 30.00 ; soit un total de 10.00 / 20.

2. 2 – CAER-CAPES interne privé

- Nombre de candidats admissibles : 23.

- Nombre de candidats non éliminés : 22 (soit 95.65 % des admissibles. Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire).

- Nombre de postes : 10.

- Nombre de candidats admis sur liste principale : 10.

- Moyenne des candidats non éliminés (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 20.73 ; soit une moyenne de 10.36 / 20.

- Moyenne des candidats admis sur la liste principale (moyenne portant sur le total de la seule épreuve d'admission) : 27.20 ; soit une moyenne de 13.60 / 20.

- Barre de la liste principale : 36.00 ; soit un total de 12.00 / 20.

3. Répartition par académie d'inscription

CAPES INTERNE

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	19	8	1	1
DE BESANCON	1	0	0	0
DE BORDEAUX	9	3	1	0
DE CAEN	5	1	0	0
DE CLERMONT-FERRAND	1	0	0	0
DE DIJON	8	4	1	1
DE GRENOBLE	13	4	0	0
DE LILLE	12	7	2	1
DE LYON	16	5	3	1
DE MONTPELLIER	18	8	5	2
DE NANCY-METZ	13	6	2	1
DE POITIERS	6	3	2	1
DE RENNES	8	6	1	1
DE STRASBOURG	5	2	0	0
DE TOULOUSE	18	11	3	2
DE NANTES	14	6	1	0
D' ORLEANS-TOURS	16	7	2	1
DE REIMS	4	1	0	0
D' AMIENS	7	1	0	0
DE ROUEN	6	3	0	0
DE LIMOGES	3	0	0	0
DE NICE	7	2	0	0
DE CORSE	1	1	1	0
DE LA REUNION	5	1	1	1
DE LA MARTINIQUE	10	2	1	0
DE LA GUADELOUPE	6	3	2	2
DE LA GUYANE	2	0	0	0
DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	0	0
DE LA POLYNESIE FRANCAISE	1	0	0	0
DE MAYOTTE	1	0	0	0
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	68	23	6	0

CAER-CAPES INTERNE PRIVÉ

ACADÉMIE	INSCRITS	PRÉSENTS	ADMISSIBLES	ADMIS
D' AIX-MARSEILLE	5	2	0	0
DE BORDEAUX	6	4	0	0
DE CAEN	1	1	0	0
DE CLERMONT-FERRAND	5	1	0	0
DE DIJON	1	1	0	0
DE GRENOBLE	7	2	0	0
DE LILLE	9	4	2	1
DE LYON	7	5	4	1
DE MONTPELLIER	3	3	1	0
DE NANCY-METZ	2	2	1	1
DE POITIERS	4	2	2	0
DE RENNES	10	7	1	0
DE STRASBOURG	2	1	0	0
DE TOULOUSE	7	2	1	1
DE NANTES	8	3	1	1
D' ORLEANS-TOURS	6	2	1	1
DE REIMS	2	1	0	0
D' AMIENS	6	1	1	0
DE ROUEN	5	2	1	0
DE LIMOGES	1	0	0	0
DE NICE	8	4	1	0
DE LA MARTINIQUE	1	0	0	0
DE LA GUADELOUPE	1	1	0	0
DE LA NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1	1
DE CRETEIL-PARIS-VERSAILLES	28	14	5	3

INDICATIONS RÉGLEMENTAIRES ET NOTE DE COMMENTAIRE

1. Indications réglementaires

Les épreuves du concours du CAPES interne de philosophie et du concours d'accès à l'échelle de rémunération correspondante de la session 2012 sont définies par l'arrêté du 27 avril 2011 publié au *Journal officiel* du 3 mai 2011. Nous reproduisons les principales dispositions réglementaires qui figurent dans cet arrêté.

ÉPREUVES DU CONCOURS INTERNE DU CAPES

Section philosophie

A. - Épreuve d'admissibilité

Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle définie à l'annexe II bis (coefficient 1).

B. - Épreuve d'admission

Épreuve professionnelle : analyse d'une situation d'enseignement.

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

Durée de la préparation : deux heures.

Durée de l'épreuve : une heure et quinze minutes maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : quarante-cinq minutes maximum) ; coefficient 2.

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

Annexe II bis

ÉPREUVE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DU CONCOURS INTERNE DU CAPES

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (2 pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (6 pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 x 29,7 cm et être ainsi présentée :

- dimension des marges :
- droite et gauche : 2,5 cm ;
- à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm ;
- sans retrait en début de paragraphe.

À son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux, réalisés dans le cadre de l'activité décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite ;
- la structuration du propos ;
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée ;
- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

À la suite de la publication de ces nouvelles dispositions, le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative a publié et mis en ligne une série de « notes de commentaire » relatives à cette épreuve 1.

2. Note de commentaire relative à l'épreuve d'admissibilité du CAPES interne de philosophie

Le jury attend tout d'abord des candidats que leur analyse témoigne d'une bonne connaissance de la discipline « Philosophie », de ses différentes composantes et de ses enjeux. Il attend donc qu'ils connaissent les programmes et les compétences que la discipline a pour objectif de faire acquérir aux élèves, mais également qu'ils maîtrisent les savoirs académiques et les choix théoriques essentiels que supposent ces programmes.

Cette connaissance doit être accompagnée d'une réflexion sur la didactique de la discipline devant permettre une véritable analyse de l'activité décrite dans le dossier, au regard des objectifs de la discipline « Philosophie ».

Le candidat veillera ainsi à évoquer les éléments qui ont présidé à ses choix d'enseignement (programmes, projet pédagogique de l'année ou de la période, acquis des élèves, références bibliographiques, etc.), les objectifs de la ou des séance(s) ou séquence(s) qui font l'objet du compte rendu, les supports et les modalités choisies pour réaliser ces objectifs (textes des traditions philosophiques, références culturelles, ressources numériques, etc.). Il évaluera le déroulement de la réalisation pédagogique choisie ainsi que les résultats obtenus au regard des choix initiaux et des objectifs visés.

Le jury attend également une analyse pédagogique de l'expérience d'enseignement, analyse que le candidat veillera à ne pas confondre avec l'analyse didactique.

Le jury sera sensible, avant tout, à la prise de distance par rapport à l'expérience d'enseignement évoquée : il s'agit moins, en effet, de rendre compte d'une expérience d'enseignement « modèle » ou réussie dans tous ses aspects, que d'être capable d'une analyse critique de cette expérience, aussi bien dans ses réussites que dans ses échecs ou dans les difficultés rencontrées.

De même, le jury n'entend pas privilégier telle réalisation pédagogique plutôt que telle autre : ces réalisations peuvent être de durée variée, devant des groupes de niveau et de taille

également variés, mais elles doivent concerner la discipline « Philosophie » et être fondées sur une réelle réflexion didactique. Il faut éviter, cependant, étant donné la longueur de l'écrit demandé (6 pages), de tomber à la fois dans l'écueil d'une micro-analyse détaillée de séance – qui ne serait pas rattachée à une séquence – et dans celui d'un parcours trop rapide d'un ensemble de séquences étalées sur une année scolaire entière. Peuvent également être envisagées des expériences conduites dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ou dans celui de projets pluridisciplinaires (intervention en classe de première de seconde). Quelle que soit la réalisation retenue par le candidat, c'est la pertinence du choix au regard des enjeux disciplinaires qui sera appréciée.

Le jury sera également attentif à la précision et à la clarté du compte rendu de l'expérience choisie. Le jury doit pouvoir se faire une idée précise de l'expérience d'enseignement qui a été conduite afin d'en apprécier ensuite l'analyse. Sans se perdre dans les détails, le candidat veillera donc à donner au jury tous les éléments requis pour se représenter et pour comprendre ce qui a été réalisé. Le jury pourra d'ailleurs demander des compléments d'information au moment de l'épreuve orale, s'il souhaite revenir sur le dossier.

S'agissant de candidats à un CAPES de philosophie qui, inévitablement, auront à enseigner la maîtrise de la langue, la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe sont des pré-requis auxquels le jury veillera avec une très grande rigueur. Seront appréciées également la qualité et la clarté de la présentation formelle, ainsi que la maîtrise du traitement de texte qu'elle manifeste.

Pour éclairer le jury et étayer ses analyses, le candidat pourra joindre des documents ou des travaux réalisés dans le cadre de l'activité décrite. Ces documents ou ces travaux peuvent être de nature variée : plan de séquence, document pédagogique conçu pour les élèves, sujet(s) de devoir, exercice(s), copie corrigée, transcription d'oral, programme de travail personnalisé, etc. C'est la pertinence du choix et l'intérêt du document au regard de l'expérience d'enseignement analysée qui seront évalués.

Les critères d'appréciation du jury porteront donc sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite au regard de la discipline et de ses enjeux ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, professionnels, didactiques, pédagogiques et formatifs de l'activité décrite, maîtrise qui se manifestera par une

mise en perspective de l'activité, appuyée sur les connaissances académiques indispensables, sur la connaissance des programmes et de leurs finalités, celle du socle de compétences et de ses finalités, ainsi que sur la prise en compte de l'organisation des apprentissages dans le temps et dans le cursus scolaire ;

- la structuration du propos ainsi que la précision et la clarté du compte rendu de l'activité décrite ;

- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée, incluant la capacité à l'analyse didactique et la distinction entre analyse didactique et analyse pédagogique ;

- la justification argumentée des choix didactiques et pédagogiques opérés ;

- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

Le jury attachera une attention particulière aux capacités d'analyse de l'activité choisie, fondées sur la prise de recul et sur la justification des choix opérés par le candidat.

Commentaire

Un professeur de philosophie est, en toutes circonstances, astreint à la maîtrise de son discours. Celui-ci doit être savant sans être inaccessible, il doit être clair sans être creux, il doit avoir un contenu spécifique à des traditions multiples, mais formant ce qu'on appelle « l'histoire de la philosophie ». Quelque extension qu'on donne à cette locution, elle désigne non pas une succession chronologique de doctrines, mais un travail de la tradition et de ses problèmes qu'il appartient au professeur de philosophie, sinon de maîtriser tout à fait, du moins de connaître afin de s'y orienter. Non à son seul usage, mais bien à celui de ses élèves.

C'est pourquoi les attendus de l'épreuve de RAEP portent très largement – et, du reste, classiquement – sur la maîtrise disciplinaire de la philosophie, de la diversité de ses auteurs ou de ses problématiques les plus habituelles. Assurément, les programmes des classes terminales permettent de circonscrire le champ de compétence des enseignants de philosophie aspirant à devenir des professeurs « certifiés ». De même, donc, qu'ils conditionnent l'enseignement dispensé par chacun, de même ils serviront de norme pour l'évaluation des dossiers que les candidats au CAPES et au CAER présenteront au jury.

Le candidat au CAPES interne ou au CAER de philosophie est ainsi amené à décrire, dans le cadre d'un court dossier – équivalant à peu près à une composition écrite de philosophie –

une séquence d'enseignement telle qu'elle a pu être réellement conduite dans le contexte de sa propre expérience professionnelle. Cette séquence peut avoir consisté en une leçon articulée à une ou plusieurs notions du programme de philosophie des classes terminales, comme elle peut avoir consisté en l'explication d'un court texte extrait ou non de l'étude d'une œuvre suivie. Le candidat décrit donc son travail face à ses élèves en insistant particulièrement sur les contenus de connaissance qu'il leur dispense. À cet égard, la mise en problème, l'analyse notionnelle, les distinctions conceptuelles convoquées forment les jalons essentiels de son propos.

Dès lors, appliquées au dossier de RAEP, les normes sur la base desquelles seront évalués les dossiers peuvent être rapportées aux trois points suivants :

- un contenu scientifique déterminé : textes ou problématiques philosophiques, approche philosophique d'un champ clairement délimité de la réalité (la société, la technique, les pratiques scientifiques, etc.) ;
- une structure argumentative consolidée : rigueur et clarté de la démonstration, mise au jour d'enjeux théoriques significatifs, cohérence et portée globale du projet ou de la pratique pédagogique convoqués ;
- des capacités langagières avérées : fermeté et sobriété rhétoriques, syntaxe et morphologie irréprochables.

Les qualités attendues des futurs professeurs certifiés de philosophie ne sont en somme pas autres que celles qu'eux-mêmes sont en droit d'attendre de leurs élèves, qu'ils évaluent déjà et qu'ils continueront d'évaluer en ces termes tout au long de leur activité professionnelle. Ce qui est en jeu, en somme, c'est la professionnalité du métier de professeur de philosophie qui n'est peut-être pas celui du philosophe, mais, très certainement, celui du maître face à ses élèves.

