



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES INTERNE - CAER CAPES

Section : PHILOSOPHIE

Rapport de jury présenté par Paula La Marne, présidente du jury, Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, groupe de philosophie.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	p. 3
INTRODUCTION	p. 3
PREMIERE PARTIE. LE DOSSIER R.A.E.P.	p. 4
1. Remarques introductives. La conformité aux exigences matérielles de présentation du dossier.	p. 4
2. Le <i>curriculum vitae</i>	p. 5
3. La réalisation pédagogique	p. 5
4. Les annexes	p. 17
5. Conclusion	p. 18
DEUXIEME PARTIE. L'ORAL D'ADMISSION	p. 19
1. La présentation formelle de l'épreuve	p. 19
2. Le programme de la session 2026	p. 19
3. La liste des sujets sortis	p. 19
4. Conseils introductifs sur l'épreuve d'oral	p. 31
5. L'explication de texte	p. 32
6. La leçon	p. 35
ANNEXE	p. 40
STATISTIQUES DU CONCOURS	p. 40

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

REMERCIEMENTS

Les candidats et les candidates, ainsi que l'ensemble du jury, ont bénéficié d'excellentes conditions de travail au lycée Henri Bergson de Paris, qui a très aimablement accepté d'accueillir, et pour une troisième année, les oraux de l'admissibilité du CAPES interne-CAER CAPES de philosophie de la session 2026.

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

INTRODUCTION

Le jury ne peut que féliciter chaleureusement les candidats et les candidates qui ont réussi à être reçus à un concours qui, comme tous les concours de recrutement dans la discipline philosophie, est d'un niveau d'exigence reconnu. Il les félicite d'autant plus que, pour la plupart, les candidats et les candidates sont des professeurs en exercice, pris par de lourdes tâches d'enseignement, et qui pourtant ont mené à bien leur projet de réussite au concours. Certains d'entre eux viennent d'autres disciplines d'enseignement, ou occupent d'autres fonctions à l'éducation nationale, ou dans d'autres secteurs d'activité. Ils n'en ont pas moins le mérite de réussir le concours, en parvenant à élaborer et à proposer des séquences d'authentiques cours de philosophie.

Que les candidats et les candidates qui n'ont pas été admissibles, ou qui n'ont pas été reçus au terme de leur oral, ne se découragent pas : la lecture de ce rapport devrait les aider à comprendre comment tirer parti aux mieux de leurs capacités, comment éviter les écueils qui peuvent les pénaliser, et sur quelles compétences ils peuvent s'appuyer. La présidente du jury invite ceux qui relèvent des personnels de l'éducation nationale à s'inscrire aux préparations académiques aux concours : ils pourront s'entraîner en suivant les conseils de formateurs tout à fait aguerris et bienveillants. Qu'ils ne manquent pas de se rapprocher de l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de philosophie de leur académie, qui les aiguillera.

Les concours de recrutement en philosophie demandent un travail de longue haleine. Les professeurs contractuels et les professeurs contractuelles doivent se convaincre que, tout en préparant le concours, ils ne font que travailler à améliorer leur pratique de classe, et que, réciproquement, tout en préparant leurs cours, ils sont en train de travailler le programme et les épreuves du concours.

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

1. Remarques introductives : la conformité aux exigences matérielles de présentation du dossier.

Intitulé de l'épreuve :

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

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

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

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

Si le jury se réjouit de voir décroître, cette année encore, le nombre de dossiers non conformes, il n'en reste pas moins que des erreurs persistent. Nous tenons à rappeler que l'examen des dossiers commence toujours par celui de leur conformité aux consignes propres à l'épreuve et que tout dossier ne respectant pas ces consignes se verra déclaré « hors normes » — ce fut le cas cette année pour 9 dossiers seulement sur 267 présentés — et ne fera pas l'objet d'une notation. La conformité de son dossier est donc, pour tout candidat, une condition première nécessaire à l'admissibilité et à la réussite du concours.

Le dossier doit être complet (page de garde datée et signée, production du CV et de la réalisation pédagogique) et le jury invite le candidat, la candidate, à vérifier que toutes ses pièces ont bien été envoyées. Le dossier ne doit surtout pas dépasser la longueur maximale autorisée, c'est-à-dire deux pages pour le CV et six pages pour la réalisation pédagogique, le tout au format de police Arial 11. Ces critères formels ne correspondent nullement à un caprice administratif, mais permettent de garantir une égalité de traitement des candidats, égalité qui ne serait pas assurée si certains pouvaient proposer une réalisation pédagogique plus ou moins longue, en raison notamment de la taille de police adoptée.

Le jury rappelle ici quelques évidences concernant la forme de la rédaction elle-même. Si de nombreux dossiers sont rédigés dans une langue digne d'un professeur de philosophie en terminale sur le plan orthographique et syntaxique, il n'en va pas de même pour d'autres. Le jury a été surpris de lire des dossiers écrits dans une langue fautive ou qui n'ont manifestement pas fait l'objet d'un travail de relecture — les candidats et les candidates ne manquent pourtant pas de temps pour accomplir cette tâche, puisqu'ils peuvent s'organiser à leur guise. Un professeur de philosophie, qui doit enseigner à ses élèves à lire des textes philosophiques, à exprimer correctement leurs idées, et qui devra écrire ou projeter au tableau bien des termes au cours de sa séance, doit être capable de montrer des compétences de maîtrise de la langue dans son propre travail, en vertu du principe d'exemplarité. Les candidats et les candidates doivent par conséquent veiller à la correction et à la clarté de la langue lors de la rédaction de leur dossier.

De nouveau, le jury attire l'attention des candidats et des candidates sur la nécessité de présenter un travail personnel, c'est-à-dire un travail qui, s'il peut et doit être nourri de lectures préparatoires — lecture des philosophes eux-mêmes —, ne saurait pour autant consister en une compilation d'extraits ou de passages empruntés à ces ouvrages, ni en l'utilisation d'un quelconque outil d'intelligence artificielle dont la production serait simplement reproduite. Il s'agit, dans la réalisation pédagogique, de

montrer que l'on est capable de penser par soi-même, c'est-à-dire de mener à bien, à partir d'une problématisation rigoureuse, d'une analyse des notions en jeu et d'une culture personnelle, une séquence de cours, qu'il s'agisse d'une leçon, d'une explication de texte ou d'une leçon utilisant un ou des textes. Outre le problème moral et juridique évident lié au plagiat, le jury tient à rappeler que c'est seulement par la conduite en première personne de sa pensée que le candidat ou la candidate pourra à la fois produire une réalisation pédagogique d'une qualité philosophique lui permettant d'être admissible au concours, et conduire dans sa classe un cours organisé. Le candidat ou la candidate peuvent se faire aider de conseils, ils peuvent puiser à diverses sources (quelle qu'en soit la nature ou le support, papier ou numérique), ils peuvent étayer leur travail par divers moyens, mais ne doivent pas introduire dans leur dossier des pans entiers, ou l'intégralité, de propos empruntés tels quels à une source extérieure quelconque.

2. Le *curriculum vitae*.

Au CAPES interne comme au CAER-CAPES de philosophie, la présentation du parcours professionnel qui est attendue correspond à un *curriculum vitae* (CV), et non à une lettre de motivation. Il n'est donc pas souhaitable que le candidat ou la candidate raconte au jury les différents épisodes de sa vie personnelle — déménagements, naissance des enfants — ou encore les raisons qui ont pu le ou la conduire à entreprendre des études de philosophie, ni sa passion pour cette dernière, ni sa manière de concevoir l'utilité de l'enseignement de cette discipline.

En revanche, le candidat ou la candidate doit exposer de façon claire, factuelle, efficace et synthétique la formation qui a été la sienne, son parcours professionnel, ses activités en lien avec l'enseignement de la philosophie et ses éventuelles présentations aux divers concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Pour ce qui concerne la formation suivie, il faut indiquer le libellé précis des diplômes obtenus ainsi que la mention, la date d'obtention du diplôme, le nom du directeur de recherche pour les titulaires d'un Master ou d'une thèse de doctorat ainsi que les sujets des principaux travaux de recherche conduits. Il est en revanche inutile que le candidat ou la candidate fasse figurer la liste exhaustive des nombreux articles qu'il a publiés, si c'est le cas, ce qui l'amènerait inévitablement à excéder le format de deux pages imparti à cette partie du dossier. Une certaine parcimonie est donc de mise, dans le cas d'un profil universitaire très riche, parcimonie qui ne dessert nullement le CV mais contribue tout au contraire à en mettre clairement en évidence les lignes de force de son parcours. Le parcours professionnel doit citer les différentes disciplines que le candidat a pu avoir l'occasion d'enseigner, les établissements et types de classes — par exemple l'enseignement en tronc commun et l'enseignement de spécialité HLP en philosophie — dont il a eu la charge, les autres fonctions qu'il a pu exercer — professeur principal, coordinateur de la discipline ou encore référent laïcité —, ses possibles autres activités en lien avec la philosophie (publications universitaires ou participation à des ouvrages collectifs).

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

3. La réalisation pédagogique.

Conformément aux consignes de l'épreuve, on attend des candidats et des candidates qu'ils présentent « une réalisation pédagogique significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe ». Cependant, et dans la mesure où certains d'entre eux peuvent se présenter au concours sans jamais avoir enseigné la philosophie, voire sans jamais avoir été devant une classe, il est bien entendu que le jury ne peut se contenter d'une restitution, aussi minutieuse soit-elle, de ce qui a pu, ou aurait pu, se produire dans la classe. A cet égard le jury n'attend pas qu'on lui présente des effets de réel en relevant les mouvements de chacun, le moindre incident, etc... Qu'on salue ses élèves quand

on entre en classe, qu'on procède à l'appel, ou qu'on règle de menus détails administratifs semble aller de soi, et ça n'est pas ce que l'on souhaite évaluer ici. On se gardera également des remarques « déplacées » : il importe en effet pour le jury que les candidats et les candidates déjà enseignants ou destinés à le devenir, ne se trompent pas de tonalité, ni de posture, ou au moins y fassent attention. Les détails personnels, voire intimes n'ont pas à être mis en avant, et quoique le jury les reconnaisse comme sincères les longs développements sur les motivations profondes des candidats, leur attachement à la philosophie ou la manière dont ils l'ont découverte ne présument en rien de leur capacité à l'enseigner et ne contribuent en rien à son évaluation. La discrétion et une certaine retenue sont donc ici de mise.

Le jury attend que le contenu de cette partie du dossier soit, avant tout, philosophique, et conforme aux exigences des programmes des classes de première et de terminale, en spécialité Humanités, Littérature et Philosophie (HLP), ou pour le tronc commun de séries générale et technologique.

Le jury n'a pas constaté, et en remercie les candidats et candidates, de commentaires purement littéraires (la bi-disciplinarité de la spécialité pouvant les induire en erreur) ou purement descriptifs, que le rapport 2025 avait pointés.

Le jury tient à attirer l'attention sur un autre travers, déjà pointé dans des rapports passés, mais qui semble s'installer. Plusieurs dossiers confondent l'utilisation d'un certain bagage relevant plus ou moins des sciences de l'éducation ou de formations transversales (esprit critique, laïcité, égalité filles/garçons, EVARS ...) avec le contenu d'un cours de philosophie. Des grilles de lecture avec objectifs, sous-objectifs ... et effets moraux, psychologiques, cognitifs ... attendus, ramenant le contenu philosophique du cours à la portion congrue, ou le réduisant largement, passent à côté de la teneur d'un cours de philosophie. Ainsi, des dossiers pourtant très sérieusement conçus, ont eu des notes parfois sévères les écartant de l'oral, du fait de la présentation de commentaires et de remarques largement inutiles, qui venaient se substituer à un cours de philosophie dont on attend normalement de saisir le déploiement dans tous ses détails. Le jury demande donc aux candidats et candidates de manifester la plus grande prudence à l'égard de données issues de formations transversales relevant des sciences de l'éducation. Ces données ont de l'intérêt en elles-mêmes, et sont nécessaires à la formation globale de tout professeur dans l'exercice de son métier, mais elles ne doivent pas se substituer à la teneur proprement philosophique du cours proposé par le professeur de philosophie. On peut, ça et là, introduire des commentaires didactiques et pédagogiques, mais ils ne doivent pas prendre la place des éléments explicatifs du raisonnement et de l'explication.

Ainsi, par exemple, on s'interdira de découper le dossier en deux parties, respectivement consacrées à la philosophie d'une part et à la didactique, ou à la pédagogie d'autre part.

Le dossier qui pose la question : « La religion a-t-elle une finalité ? » est d'abord, donc, maladroit dans sa forme en ce qu'il oppose deux parties (*I Approche théorique II Approche didactique*) déconnectées l'une de l'autre. Cela rejaillit sur son contenu et sa qualité philosophique dans la mesure où la partie théorique est insuffisamment problématisée ce qui entraîne des confusions dans la mise en place des notions qui ne sont pas assez définies, développées ni questionnées, c'est dans cette partie que des textes sont évoqués à travers leurs auteurs (Spinoza, Roger Caillois et Marx) mais c'est d'une manière évasive et sans qu'on en développe la portée ni qu'on en dégage les enjeux. Cela contribue à faire de la leçon l'exposé d'un savoir extérieur et lointain coupé de la représentation des élèves. La partie didactique qui suit met l'accent sur les difficultés pour les élèves à admettre le cours lui-même, ce qui conduit le candidat, dont la bonne volonté est manifeste, à constater son impuissance, face à ses élèves qui n'ont pas compris la démarche du questionnement, ni les arguments évoqués dans la lecture des

textes. Il se trouve alors conduit à attribuer ces difficultés à des causes extérieures, factuelles, liées à l'environnement dans lequel est dispensé son enseignement. En séparant ainsi la démarche de la leçon des modalités effectives du travail mené en classe, les deux se superposant ici sans jamais se rencontrer, le candidat empêche tout retour critique sur la portée de la question présentée aux élèves. Ceux-ci ne peuvent pas s'approprier un contenu qui leur a été présenté de façon imprécise, superficielle, en dehors de toute problématisation, sans justification, ni articulation efficace. En considérant toujours conjointement les deux aspects du travail de l'enseignement de la philosophie, on se donne l'occasion de les faire s'éclairer et se soutenir mutuellement. Dans ce cas précis, le jury a déploré l'absence d'annexes qui auraient pu, en présentant les modalités précises des exercices et du travail menés avec les élèves, permettre de mesurer les moyens et la place qui ont été donnés aux élèves pendant le cours. On peut penser ici que la rigueur a manqué dans la construction de l'argumentation philosophique ou dans la lecture des textes, et que c'est de là que viennent les difficultés rencontrées. La qualité philosophique du propos est la meilleure garante de sa transmissibilité et de son intelligibilité pour les élèves, c'est donc sur cette qualité qu'il faut travailler.

Un dossier portant sur la question : « Comment apprivoiser l'altérité ? » est un exemple de démarche qui n'a pas saisi ce qui est attendu du cours de philosophie. La question est posée avec une visée de découverte réciproque et de compréhension mutuelle entre des élèves issus de régions et de confessions en conflit. Que signifie la question posée, quel problème engendre-t-elle, comment résout-on ce problème, en soi, pour lui-même ? Cela n'a pas été traité. Les « moments philosophiques » (Sartre, Hegel, Lévinas) évoqués sont particulièrement vagues : qu'est-ce qui a été précisément dit dans ces « moments », quelle référence, quel texte, quels concepts, quels éléments précis empruntés à ces auteurs ont été utilisés, comment ont-ils été articulés (et avec quelles transitions ?) et pour aboutir à quoi dans le raisonnement théorique ? Cela n'est pas traité. Les philosophes sont rapportés à la progression des relations entre les élèves (dont on souligne qu'ils apprennent à se connaître et à se comprendre mieux au fil des séances), qui est au centre des préoccupations du professeur. Or, la séquence d'un cours de philosophie doit présenter et détailler la progression d'une réflexion traitant le sujet. Un cours de philosophie ne consiste pas en une suite d'exercices psychologiques (ici à visée morale), prenant des philosophes pour prétextes ou supports lointains. Elle consiste en la conduite d'un raisonnement pleinement déployé et pleinement philosophique de part en part.

En conséquence de ce dernier point il convient de préciser qu'on cherche surtout à travers le dossier à mesurer la capacité du candidat ou de la candidate à construire un cheminement de pensée authentiquement philosophique dans lequel les élèves puissent les suivre. Pour cela le jury recommande donc aux candidats et candidates de ne pas caricaturer leur travail en séparant, même sans que ce soit dans des parties distinctes, ce qui serait de la philosophie et ce qui relèverait de la didactique ou de la pédagogie en général. Ce sont des contenus et des pratiques philosophiques qu'il s'agit de construire et de transmettre, et le jury conseille donc aux candidats et candidates de se préoccuper de construire, avec le plus de précision et de rigueur possibles, un propos philosophique dont les élèves pourront se saisir du fait qu'ils en auront suivi et compris l'élaboration.

L'espace dévolu à ce travail (6 pages maximum, Arial 11, interligne simple, on le rappelle) est assez contraint, on invite d'abord les candidats et les candidates à bien respecter ces consignes, afin d'éviter comme cela a été encore le cas cette année, de voir leur dossier rejeté car non conforme. On les invite ensuite à mettre cet espace à profit pour montrer comment ils mènent, ou pourraient mener, dans leur classe un travail philosophique avec leurs élèves. Il convient alors de réserver cet espace à une réflexion philosophique et il est donc particulièrement inutile de sacrifier la place dont on dispose pour autre chose. C'est là qu'on peut exploiter les annexes, à bon escient, on y reviendra. Il faudra donc se garder de consacrer une partie du dossier lui-même à rappeler, outre les programmes, les exigences et les enjeux de l'enseignement de la philosophie en terminale. Ainsi, un dossier portant sur « La raison », perd du temps avec de tels éléments, inutiles à rappeler. De surcroît, dans ce dossier, exempt de problématisation, des remarques (« enjeux didactiques ») ont tenu lieu de « transitions ». Mais une

transition ne porte pas sur des « enjeux » - et pourquoi ce terme ? - de didactique, mais sur une conclusion logique qu'on tire de la partie et sur des raisons de faire basculer logiquement le raisonnement vers la partie suivante. Mieux vaut soigner la rigueur de son raisonnement et le cours aura toute la portée didactique qu'on en attend.

Il s'agit enfin de recruter des professeurs et professeures destinés à enseigner la philosophie au lycée. Les précédents rapports avaient pointé un travers qui a quasi disparu du lot de dossiers examinés lors de cette session 2026. Il est néanmoins utile de rappeler ici le travers à éviter. Si le candidat ou la candidate présente une séquence effectuée dans le premier degré, ou en collège, ou en seconde, ou dans un contexte extérieur à la classe de philosophie (par exemple, cette année, un projet pédagogique de prévention routière), le jury ne pourra qu'être sévère dans sa notation. Rappelons que le programme du concours est, à l'écrit, celui du tronc commun des filières générale et technologique, et celui de la spécialité Humanités, Littérature, Philosophie (HLP) de première et de terminale. Ainsi, les candidats et candidates qui interviennent en école élémentaire, en centre de loisirs, qui animent des « cafés-philo » ou des discussions dans des collèges ou d'autres structures sont-ils invités à le mentionner dans la première partie de leur dossier s'ils le souhaitent, mais, pour la « réalisation pédagogique », le jury a besoin de mesurer le travail sur un exercice qui corresponde effectivement à la réalité de l'enseignement de la philosophie au lycée, soit en tronc commun, soit en spécialité. Les candidats et candidates qui sont déjà en exercice peuvent se référer à une expérience de cours vécu, mais sont encouragés à structurer et synthétiser les éléments de leur expérience auxquels ils choisissent de se référer ; les autres sont invités à se projeter dans ce que pourrait et devrait être leur travail, au vu des programmes en vigueur, s'ils se trouvaient devant une classe.

Néanmoins, certains dossiers ont encore été écartés : ils relataient des activités menées à l'école primaire, au collège, dans des centres de loisir, ou dans des « café-philo ». Ainsi d'un candidat, professeur des écoles, qui propose une séance conçue pour l'Enseignement Moral et Civique (EMC) avec des élèves de Cycle 3 (CM1). L'objectif de la séance est de traiter la question de la raison des normes au moyen d'un jeu (le « Loup Garou ») dont la mise en œuvre fait l'objet d'une négociation directe entre les joueurs (les élèves), l'enseignant ayant fait le pari du « retrait pédagogique ». Si ce dispositif apparaît comme pertinent dans le contexte qui est le sien, il ne permet toutefois ni d'identifier, ni d'évaluer les compétences philosophiques attendues d'un professeur de lycée. Le candidat qui décrit le déroulé de la séance et en dresse un bref bilan n'a obtenu qu'une note très faible. Il ne s'agit pas de taire cette expérience, elle peut d'ailleurs être mentionnée brièvement dans le CV. Dans sa réalisation le candidat aurait même pu se ressaisir de cette observation, mais pour en faire le point de départ d'une leçon de philosophie sur la liberté et les lois (ou la liberté et la justice), étayée par d'autres exemples et mobilisant un corpus de textes philosophiques. Le jury souhaite en effet pouvoir mesurer la capacité des candidats et candidates à exercer ce métier ; ceux qui le font déjà en qualité de professeurs contractuels peuvent donc s'appuyer sur un vécu, en classe, les autres sont invités à se projeter dans ce que pourra être leur travail après la réussite au concours. De cette façon chacun est invité à montrer ce dont il est capable, qu'il l'ait ou non déjà mis en œuvre.

Le jury entend donc que cette réalisation pédagogique demandée soit d'emblée de plain-pied dans une réflexion philosophique, qui peut prendre deux formes. La forme d'une leçon, avec la réponse structurée à une question problématisée, mobilisant des références et des exemples. La forme de l'explication d'un texte, dont on justifie le choix et le découpage, et dont l'analyse précise et littérale permet de saisir la démarche et les enjeux.

Cette année encore il est apparu que les meilleurs dossiers qui nous ont été donnés à lire sont ceux dont l'auteur assume de se livrer patiemment, avec rigueur et méthode, à un des deux exercices

académiques sur lesquels repose la pratique de notre discipline. Le jury voudrait sur ce point dénoncer quelques préjugés, et idées fausses. Il n'y a pas un exercice plus facile, plus philosophique ou plus prisé que l'autre, et ce sont toujours les mêmes qualités de clarté dans l'analyse, de finesse dans les distinctions et d'efficacité dans l'argumentation que le jury recherche et valorise. La fragilité du raisonnement, les approximations et le manque de rigueur se manifestent tout autant dans une leçon, que dans une explication de texte. On peut proposer ici deux exemples brefs de travaux qui n'ont pas permis à leurs auteurs de franchir la barre d'admissibilité.

Un premier dossier, sur le sujet « Peut-on se passer de la technique ? », se contente d'un exposé très général sur la notion de technique, ne fait qu'évoquer des thèses et des textes, ou ne fait que les citer, indépendamment de toute problématisation. Il montre par-là qu'il ne suffit pas de parler de philosophie pour faire de la philosophie. L'analyse d'un sujet ne peut faire l'économie d'une attention aux termes qui le constituent, et qui produisent une tension qu'il convient de repérer pour l'exploiter. Ici, par exemple, on pourrait commencer par se demander qui est « on » qui pourrait se passer de la technique ? Ou encore dans quel contexte cette question pourrait se poser ? En soulevant quel problème précisément formulé ? Avec quels enjeux ?

Un second dossier, qui plus est assez prétentieux dans son ton, se croit de taille à régler son compte à Aristote et propose un cours qui est en fait un procès que le candidat espère sans doute être courageux : il s'y indigne à propos d'un extrait des *Politiques* qu'il considère comme une justification de l'esclavage. Outre le fait que ce candidat enfonce une porte ouverte, il ne fait pas son travail d'explication du texte, reprochant par exemple à Aristote de ne pas expliquer qui sont les « barbares », mais sans le faire lui-même. Expliquer un texte c'est toujours d'abord en comprendre l'argument, et si le texte avait été sérieusement lu, le candidat y aurait justement trouvé matière à douter de ce qu'il lui fait dire.

Si ces deux dossiers ne satisfont pas le jury, c'est que ni l'un ni l'autre n'assume la tâche d'élucidation et de clarification, fondée sur la mobilisation de connaissances maîtrisées, et la mise en œuvre d'une réflexion rigoureuse et précise, qui constituent le travail philosophique de la pensée.

Le jury entend que, conformément aux consignes, le candidat ou la candidate mette son travail en situation, et contextualise son propos, par rapport au reste de son travail. La question traitée peut ainsi être prise comme sujet d'une dissertation dont il s'agirait de proposer un corrigé, l'explication du texte peut intervenir comme un moment d'une leçon plus vaste. Cependant, on attend aussi du candidat ou de la candidate qu'ils se situent eux-mêmes clairement à la fois dans le propos qu'ils tiennent, le type d'exercice qu'ils souhaitent proposer et dans ce qu'ils entendent par là faire faire et faire comprendre à leurs élèves. Le jury est très embarrassé par des dossiers qui proposent des bribes d'exercice dont aucun n'est mené à son terme, donnant un échantillon de ce qu'on peut faire avec une question, avec un texte, évoquant les doctrines sans les approfondir, et sans qu'on saisisse finalement le fil directeur du déploiement d'une pensée.

Par exemple, sur le sujet « La science peut-elle satisfaire notre besoin de vérité ? », le jury lit un propos très rédigé sans parvenir à savoir si c'est un cours, ou un corrigé d'exercice, ou un corrigé de dissertation, les termes n'étant pas tous définis et la problématisation ne correspondant pas vraiment au libellé choisi. La première partie, censée montrer que « la science permet d'expliquer les phénomènes donc elle doit pouvoir satisfaire notre besoin de vérité » s'attarde sur un texte de Platon extrait d'*Alcibiade*, en le commentant correctement, mais sur un point qui n'est pas central pour le sujet. La candidate qui obtient seulement une note médiocre pourrait atteindre l'admissibilité si elle parvenait à soigner quelques points essentiels, à commencer par la clarification de l'objectif de son propos et du choix des moyens mis en œuvre.

En invitant les candidats et les candidates à choisir un type d'exercice et un sujet précis pour la

séance qu'ils présentent, le jury ne cherche pas à les enfermer dans des modèles figés, mais à les aider dans la construction de leur pensée et de leur propos, qui a tout intérêt à construire des structures dont la solidité formelle est établie.

Ainsi, la candidate qui rend un dossier sur « La raison », ne définit pas précisément le champ où elle situe son propos. L'intitulé du dossier est simplement « La raison ». Or, une séquence se doit de porter, certes sur une notion du programme, mais aussi sur un sujet précis se rapportant à cette notion. Une notion comme la raison doit être travaillée à l'occasion du traitement d'un sujet particulier et déterminé, elle ne peut constituer à elle seule le sujet d'une séquence, sans risquer de verser dans un exposé allant en tous sens. L'approche décontextualisée d'une notion, son champ trop large, empêchent de construire un problème précis, commandant une progression argumentée et articulée. Ici, par exemple, on affirme que chez Kant les objets traditionnels de la métaphysique ne peuvent pas être connus, en toute rigueur, et aussi que chez lui se trouve critiquée la preuve ontologique de l'existence de Dieu formulée par Descartes ; toutefois aucune explication de détail ne fait apparaître qu'on s'attache à rendre de telles affirmations accessibles à des élèves de terminale. En l'absence de construction d'une authentique problématisation, on est nécessairement conduit à adopter une position de survol sur les textes de la tradition philosophique, dans une démarche doxographique et allusive. Certains passages en deviennent confus (dans la II-ème partie, « limites », « illusions », « erreur », « préjugés », « précipitation » ... sont amalgamés, et ne sont ni amenés, ni justifiés, ni définis, ni distingués, ni reliés par un fil directeur clair), faute de faire porter ses efforts sur la qualité du raisonnement. Une présentation trop indéfinie ne peut donc donner lieu qu'à une démarche cumulative et dispersée, qui rassemble des résumés de doctrine, au lieu de présenter une réflexion approfondie, dont les concepts, arguments, transitions, sont précis.

Le préalable à la construction de la séquence est donc dans le choix du type de sujet qui constitue déjà un parti pris déterminant pour l'ensemble du cours en situation, mais qui dans le cadre du dossier RAEP conditionne, selon sa pertinence et la capacité du candidat à en assurer le traitement rigoureux, la réussite au concours.

Si le candidat, ou la candidate, se tourne vers un texte, il est souhaitable, plutôt que de reprendre un extrait dans un manuel (extrait dont rien ne garantit qu'il soit intelligemment découpé), de procéder soi-même au découpage d'un passage dans l'œuvre de l'auteur, lu de manière rigoureuse et approfondie, dans son intégralité, ou au moins dans une partie assez conséquente, pour situer l'extrait de manière précise. Sans cela, on ne peut pas assurer la justesse de son interprétation, et limiter les risques de faux sens et de contre sens (qui émanent d'ailleurs souvent des manuels eux-mêmes). Pour faciliter ce découpage, on peut consulter les textes des annales du baccalauréat dont le format et la composition donnent une bonne indication de ce qui serait un format convenable, les contraintes de temps de l'examen pour les élèves étant assez similaires aux contraintes de l'espace de six pages du concours. Dans ce cas du choix d'un texte des annales s'appliquent les mêmes conseils de prudence que pour un texte pris dans un manuel, et cela vaut d'ailleurs en général, même au sein d'une leçon, pour la référence, même brève, à un texte dont la connaissance en première main est la seule qui soit acceptable. Il est exclu qu'un « cours » ne consiste qu'en une juxtaposition de références non développées, non expliquées. On n'attend pas des élèves qu'ils connaissent par cœur des références, mais que les philosophes étudiés à travers une lecture patiente et guidée par le professeur les aident à penser les problèmes qui leur sont proposés. Un dossier traitant le sujet « Peut-on dire que la culture nous rend libres ? » fait par exemple référence à Hannah Arendt pour dire que la culture est un instrument de contrôle. Sans une analyse précise, ni un exemple patiemment développé par le professeur, les élèves pourraient ne retenir que la formule, sans avoir compris l'idée d'Arendt, et, qui pis est, en risquant de l'assimiler à leurs propres préjugés.

Si le candidat ou la candidate choisit de traiter une leçon, il faut de la même façon qu'il en construise le sujet. On a déjà souligné la nécessité de formuler une question. Les sujets réduits à une

notion ou un couple de notions sont à déconseiller puisqu'ils ne sont pas traitables en l'état sans une solide capacité à en tirer un problème, et ils présentent le risque accru pour les candidats de se lancer dans une illustration sans problématisation et sans argumentation. Une candidate qui intitule sa séquence « L'Art et le Réel », se propose d'abord comme « objectif » de « mettre en lien les notions au programme d'Art, de Technique et de Nature », et on note au passage que « réel » est devenu « technique » et « nature ». Cela s'inscrit dans une perspective qui est celle de « l'existence humaine et la culture ». La lecture de la réalisation fait apparaître que la candidate se perd dans des formulations de plus en plus complexes et confuses du « I- Si l'art vise à nous faire ressentir des émotions, la reproduction du réel n'est-il (sic) pas le moyen le plus efficace à cette fin puisqu'il s'adresse à ce qui nous est familier ? » au « II-Cependant l'imitation de la Nature par l'art peut-elle vraiment être re-production pure, n'est-elle pas simplement une copie ? », puis « III- Dès lors, loin d'être une simple imitation de la Nature, l'art par son geste dépasse les apparences et révèle le monde tel qu'il est et non tel que nos impressions nous font croire ». Alors que comme on le voit ici le propos a, maladroitement certes, tenté d'articuler art et nature, la conclusion revient parler du « rapport entre l'art et le réel [qui] ne peut être réduit à une simple relation de reproduction ou d'imitation ». Sans entrer davantage dans les détails de la réalisation qui obtient une note frôlant la moyenne, on voit comment le flottement dans le choix et l'usage des concepts est la source d'une confusion qui enveloppe toute la leçon. Si la candidate s'était plus clairement demandé ce qu'elle avait à dire, et plus sobrement posé la question « L'art ne fait-il qu'imiter la nature ? », son travail de définition et de problématisation aurait pu en être facilité, la leçon y aurait gagné en clarté. (On passe sur le fait que ce ne sont en outre pas moins de neuf textes, littéraires et philosophiques, qui sont proposés en annexe, dont aucun n'est effectivement expliqué dans le « cours », auxquels s'ajoutent un exercice de comparaison de toiles de maîtres, une référence cinématographique et un tableau de présentation de la méthodologie de l'explication de texte). Sans douter de la bonne foi de la candidate, dont l'examen du CV laisse penser qu'elle n'a jamais enseigné et qu'on est là face à une projection de ce qu'elle souhaiterait faire, le jury constate qu'elle veut vraisemblablement bien faire ici, mais le résultat montre que la tâche, trop ambitieuse, est irréalisable. On peut craindre alors que des élèves, submergés, ne saisissent et ne retiennent que des bribes d'une structure mal contrôlée. On ne peut pas tout dire, tout écrire, tout montrer, et on aura tout intérêt à circonscrire son sujet, pour pouvoir ensuite maîtriser son traitement et le mener, correctement à son terme.

Quand on s'empare d'un sujet, qu'il soit élaboré ou repris, mais dont on s'est assuré la maîtrise et la compréhension, la séquence a toutes les chances de se construire avec pertinence, dès lors qu'elle commence par l'élaboration précise et rigoureuse d'une problématique. Un bon dossier noté 15/20, sur le sujet, plus modeste, « L'art permet-il d'accéder à la vérité ? », commence par justifier une telle question, en montrant son intérêt voire sa nécessité, pour ensuite en distinguer les difficultés : non seulement une œuvre pourrait perdre sa valeur esthétique en s'efforçant d'être démonstrative et didactique, mais encore la création artistique ne paraît pas toujours fonctionner sur un mode mimétique, ce qui serait pourtant exigé pour que l'on puisse parler d'une œuvre vraie. En somme, le domaine esthétique est, d'un côté, transformation du réel en toute subjectivité, et, d'un autre côté, expérience touchante de l'expressivité voire de la révélation. La qualité de cette problématisation tient à ce qu'elle ne manque pas de considérer la création artistique de façon concrète, par l'analyse aussi méticuleuse qu'efficace d'exemples d'œuvres d'art. L'approche de la question se trouve ainsi mise à l'épreuve de l'examen de deux tableaux contemporains l'un de l'autre, *La Naissance de Vénus* de Cabanel et *Olympia* de Manet, afin de montrer que la tension liée à la problématique construite ne constitue rien de moins qu'une tension inhérente à l'art lui-même, s'exprimant en l'occurrence dans une confrontation entre académisme et réalisme.

De la même façon, dans le cadre du cours de la spécialité HLP sur la question de la recherche de soi, une candidate propose une réalisation pédagogique, magistralement conduite, en interrogeant, simplement le sens et la légitimité de l'expression « recherche de soi » (Pourquoi parler de « recherche de soi » ?). L'analyse comparée de la tragédie de Sophocle, *Œdipe-Roi*, et du film *Prédestination* (2014),

sert de point de départ à une patiente démonstration, en trois parties, de l'hypothèse qu'« être soi-même », c'est s'engager, avec détermination et lucidité, dans une « recherche de soi ». La première partie justifie l'emploi de l'expression « recherche » (de soi) contre les théories du « moi » manifeste, en arguant que le « moi » n'est pas immédiatement donné à lui-même, dans une totale transparence, mais qu'il est l'objet d'une difficile conquête, voire d'une étonnante découverte. La deuxième partie approfondit la contradiction qui semble se profiler : comment le « soi » peut-il être à la fois lui-même et un autre ? Comment puis-je être à la fois l'*objet* recherché et le *sujet* de la recherche ? Pourquoi rechercher ce que l'on est déjà ? Être, n'est-ce pas aussi (se) posséder ? Ce questionnement conduit à envisager le sujet comme « acteur » aux prises avec une vie et un destin dont il n'est pas « l'auteur ». Être sujet, c'est une modalité de la dé-possession. Pour la surmonter, peut-on prendre appui sur une connaissance qui libère, sur un récit qui permet d'unifier et de (se) réapproprier des épisodes éclatés ? Enfin, la mobilité que la « recherche » de soi introduit au sein du sujet lui fait quitter le domaine de l'être, pour celui du devenir : « être un sujet, c'est le *devenir* ». La troisième partie redéfinit ainsi le « moi » comme « recherche ». Ni point de départ, ni point d'arrivée, le « moi » est une quête à jamais inachevable. Cette réalisation, dont la justesse et la précision conceptuelles sont soutenues par une expression claire et soignée, témoigne également d'une heureuse articulation et d'une réelle complémentarité entre analyses philosophiques et littéraires ou cinématographiques.

Il semble que les sujets choisis dans le programme de HLP se prêtent davantage pour les candidats à cette mise en perspective de références philosophiques et non-philosophiques. C'est sur Histoire et violence, à partir d'une question « L'histoire n'est-elle que la manifestation de la violence ? » qu'un candidat propose une explication précise et structurée (mais compacte et donc un peu dense pour être proposée telle quelle à des élèves) d'un extrait de *Histoire et Vérité* de Paul Ricoeur, dans lequel est posée la question de la légitimité de la non-violence. Après avoir identifié le problème : « la vraie violence est, selon Ricoeur, dans la structure psychologique et économique : il s'agit de sortir de la seule violence événementielle pour aller vers la violence psychologique et économique », alors qu'il est entré dans le sujet avec une amorce qui convoque la figure de Gandhi pour aboutir à une critique du pacifisme (qui a une vision dogmatique de la violence), le candidat établit, très pertinemment, un lien avec le passage de la mort de Gervaise dans *l'Assommoir* de Zola. C'est alors le sens, correctement établi, du texte littéraire qui peut être mobilisé dans le cadre de la leçon de philosophie. Le candidat assume non seulement ce rapprochement très personnel et affirmé comme tel, mais il prend également parti philosophiquement dans sa lecture du texte de Ricoeur en y intégrant, pour la renforcer, des notions freudiennes et marxistes qui se révèlent éclairantes. Sont ajoutées en annexe les questions traitées avec les élèves qui permettent au jury de saisir comment les élèves vont pouvoir s'emparer du texte, et mesurer sa portée au-delà de sa complexité. Le candidat n'a obtenu « que » 13/20 pour les raisons déjà évoquées de densité du propos et aussi parce que les enjeux du propos ne sont pas assez explicités et travaillés ici, cependant son succès au concours après l'oral confirme que les qualités déjà perceptibles dans cet écrit sont bien présentes et ne pourront que se déployer dans les années à venir à travers l'exercice de son enseignement.

La mobilisation d'éléments de culture en dehors du champ strictement philosophique est donc, on le voit ici, quand elle est bien menée, tout à fait profitable. Le jury souhaite cependant souligner le fait qu'il faut conserver une certaine modération dans cette pratique. En convoquant des éléments culturels variés, voire de la pop culture, on peut enrichir son propos, on se rapproche éventuellement d'un terrain plus familier aux élèves, mais l'ensemble ne s'entend jamais que dans une perspective qui doit demeurer philosophique, et les autres contenus ne sont pas censés éclipser les contenus philosophiques.

Ainsi un candidat qui annonce n'avoir pas eu l'occasion de réaliser une mission d'enseignement de la philosophie, ce qui en soi ne constitue pas un problème, propose de présenter le contenu d'une séquence qu'il aurait pu « mener sur les notions d'État, de Liberté et de Raison, dans la perspective de la morale et la politique » sous la forme d'une leçon sur « Tout pouvoir s'accompagne-t-il de violence ? »

Après une introduction qui propose de se concentrer sur le pouvoir politique « car il semble qu'il s'agit là du pouvoir le plus général », on s'en remet ici à l'État qui « nous permet de penser un pouvoir centralisé, personnalisé, prototypique ». A ce stade, on voit déjà que le propos manque de rigueur dans la définition des concepts, leur distinction, la problématisation. Le candidat poursuit en soulignant que « l'histoire ou les œuvres de fiction regorgent de figures de pouvoir » et propose de « songer aussi bien à Louis XIV qu'à Sauron. Le roi-soleil et le pouvoir des ténèbres sont deux représentations d'un pouvoir absolu, centralisé, personnalisé. Ils sont tous deux le pouvoir. » De là le candidat fixe la ligne qu'il suivra dans son développement, et il est clair qu'elle s'annonce plus descriptive qu'argumentative : « Nous essaierons de construire un raisonnement en nous adossant sur l'œuvre de Tolkien. Nous trouverons dans le *Seigneur des Anneaux* plusieurs exemples-types de pouvoir politique et plusieurs formes de rapports à la violence. » A partir de là le propos mêle deux récits, celui de ce que « pourraient » être les remarques, objections, questions des élèves dans une classe, et le récit des aventures qui se déroulent en Terre du Milieu. On saisit trois allusions : à Rousseau, à propos du droit du plus fort le livre I *Du Contrat social*, à Machiavel, qui dans *Le Prince* nous dit que « le prince ne doit pas hésiter à se montrer cruel », et à Montesquieu, qui, dans *L'Esprit des lois* développe sa « grande thèse » censée être strictement assimilable à la position de Gandalf, selon laquelle « il faut jouer le pouvoir contre le pouvoir ». On n'envisage pas de faire lire les textes aux élèves, ni de les expliquer avec eux pour les inclure ensuite dans une argumentation à laquelle on a renoncé en se cantonnant du côté du récit. La référence littéraire, ou cinématographique est mobilisable, *l'Héroïc Fantasy*, par les thèmes qui sont les siens, peut fournir une entrée en matière intéressante sur le sujet choisi, les auteurs évoqués ont indéniablement écrit sur ces questions, mais à aucun moment le propos ne se situe sur le terrain de la réflexion philosophique, et on n'a donc aucune chance d'y amener les élèves. Le jury n'invite donc pas à renoncer à ce qui peut demeurer une référence intéressante, à condition qu'elle conduise à une réflexion philosophique, alors qu'ici elle s'impose, s'y substitue et la rend, de fait, impossible.

Pour se faciliter la tâche dans la construction du problème, et mettre toutes les chances de leur côté, les candidats et les candidates ne doivent pas hésiter, on l'a déjà souligné, à se tourner vers des formulations élémentaires, ils ne doivent pas s'interdire les sujets très classiques, souvent donnés au baccalauréat, sur lesquels il est courant de revenir. Ces sujets ont le mérite de donner l'occasion de poser des distinctions fondamentales, quelquefois même celles qui constituent les repères du programme. Le jury, pour qui l'originalité n'est pas un impératif, reste sensible à une leçon qui traite correctement un sujet, quel qu'il soit.

Un candidat, sur le sujet « Peut-on ignorer son devoir ? », ne propose aucune analyse précise du concept du devoir, considère des situations dans lesquelles le devoir semble s'imposer, remplaçant l'analyse conceptuelle par des considérations factuelles. Ainsi, des exemples schématiques - « paroissiens » et « marxistes » qui sont censés connaître leur devoir et donc ne pas pouvoir l'ignorer - tiennent lieu d'argumentation, le candidat se contentant de souligner l'obligation d'obéissance qui prévaut, sans interroger l'idée d'une connaissance du devoir et, en particulier, son fondement pour le sujet agissant prenant conscience de la valeur morale de son acte. Ainsi, on ne détermine pas clairement si « se soumettre à la discipline » ou « à l'autorité », pour reprendre les expressions du candidat, revient à connaître ou ignorer son devoir et quel sens précis donner alors aux verbes « connaître » et « ignorer ». La portée essentiellement factuelle des exemples fait alors obstacle à la réflexion et ne permet pas d'analyse approfondie, n'apportant aucun argument convaincant : en quel sens parler en effet de la possibilité d'ignorer son devoir ? Fallait-il considérer à travers ces exemples que, sous emprise d'obligations religieuses ou idéologiques, on ignore toujours son véritable devoir ou que la connaissance de celui-ci renvoie uniquement aux autorités instituées ? Ces difficultés ne sont pas véritablement abordées laissant flottant le traitement de la question initiale. La morale de Kant, évoquée, pouvait pourtant constituer une ressource importante pour la réflexion. Mais, la référence, imprécise, manque de pertinence relativement à la question posée. La méconnaissance des concepts constitutifs de la morale kantienne empêche de prendre en compte l'idée d'une détermination impérative du devoir au moment d'une prise de conscience de ce que nous savons devoir faire en consultant notre raison. Dans

ce contexte on ne peut s'empêcher de penser que les textes nécessaires n'ont pas été lus, ou pas correctement, et que le travail d'appropriation n'a pas été mené à son terme.

Autour d'une autre question très classique, du programme de la classe terminale : « Le langage trahit-il notre pensée ? » la leçon, même si elle témoigne d'un effort de structuration et d'une volonté d'articuler plusieurs références philosophiques, demeure insuffisamment aboutie sur le plan de la problématisation et de la conduite didactique, ce qui conduit à une prestation globalement fragile. Le premier défaut majeur réside dans l'absence d'analyse réellement construite du sujet. Si certains éléments de définition sont posés en ouverture (notamment autour du terme « trahir »), ils restent juxtaposés et ne débouchent pas sur une véritable élaboration conceptuelle. La distinction entre langage, langue et pensée est esquissée sans être véritablement travaillée, ce qui empêche de dégager une problématique claire et stable. La leçon oscille ainsi entre reformulations générales et questions ponctuelles, sans ligne directrice nettement identifiable. Le traitement du sujet reste souvent superficiel. Le dossier se consacre pour l'essentiel à la présentation de séances qui ne sont décrites que sous la forme d'un déroulé pédagogique, sans que les contenus philosophiques effectivement transmis aux élèves ne soient réellement exposés ni discutés. De (trop ?) nombreuses références sont simplement mentionnées (Montaigne, Descartes, Aristote, Wittgenstein, Kierkegaard), mais leur mobilisation reste souvent allusive, sans véritable exploitation argumentative ni mise en tension des thèses. Cette accumulation de références, non pleinement intégrées, nuit à la cohérence d'ensemble et donne parfois l'impression d'un cours encyclopédique plutôt que d'un cheminement problématique. La réflexion tend à se disperser entre plusieurs directions (le langage comme expression, communication, socialisation, dissimulation) sans que soit clairement élaborée une thèse directrice ni une progression argumentative maîtrisée.

A l'inverse, un dossier, clair dans sa composition, et bien structuré dans sa progression, propose une réflexion solide et rigoureuse sur la question : « Y a-t-il des règles de l'art ? » Il manifeste une réelle capacité à articuler les références philosophiques à une problématique précise sans céder à l'érudition de surface. Le candidat s'attache à suivre le fil de la question en interrogeant le rapport entre création artistique et règle, depuis la *téchnè* antique jusqu'aux analyses modernes du génie et de la liberté créatrice. Sans juxtaposer les doctrines, la leçon mobilise les auteurs de manière pertinente afin d'éclairer les tensions propres au sujet : entre savoir-faire et inspiration, entre cadre formel et invention, entre héritage des règles et capacité à les transformer. Les références à *Ion*, de Platon, à la *Poétique* d'Aristote, à *l'Esthétique* de Hegel ou à *la Critique de la faculté de juger* de Kant sont, certes, attendues sur ce type de sujet, mais intégrées ici avec justesse à une argumentation cohérente, et elles prennent du sens pour les élèves qui rencontrent par là des textes fondamentaux de la tradition philosophique. Ce traitement un peu « balisé » du sujet est d'autant moins gênant ici que le dossier se distingue ensuite par la manière dont il ouvre la réflexion esthétique vers une interrogation plus proprement politique grâce à la référence finale à Rousseau (*Du Contrat social*) qui n'est pas sans rappeler les analyses consacrées par Hannah Arendt à la question. Le candidat montre avec finesse et perspicacité que la règle artistique peut être pensée non comme une contrainte imposée de l'extérieur, mais comme une norme librement assumée et recrée par le sujet lui-même. Ce déplacement de l'esthétique vers le politique donne au dossier une réelle ampleur conceptuelle : la création artistique apparaît alors comme un modèle de liberté *instituant*, capable de produire ses propres règles, sans abolir toute forme de normativité. Certaines références auraient certes gagné à être davantage approfondies, mais l'ensemble révèle une réflexion maîtrisée, attentive aux articulations conceptuelles et soucieuse de faire dialoguer les auteurs plutôt que de les juxtaposer dans une démarche doxographique dont on a pu voir combien elle est préjudiciable aux candidats.

On en terminera ici avec la leçon en signalant quelques exemples de maladroites dans le choix des sujets ou de leur formulation qui font plus de tort aux candidats qu'ils ne le pensent et qui pourraient être évitées en prêtant plus d'attention au sens des termes employés, et à leur association. Dans le sujet choisi dans le cadre d'une leçon de HLP, « Eduquer est-ce former ou conformer ? », on ne peut ignorer d'une part que « conformer » est un dérivé de « former », d'autre part que dans le langage courant la

forme la plus usitée est la forme pronominale, « se conformer à quelque chose », la forme transitive qui entend ici qu'on conforme une chose à une autre n'introduit pas la même nuance.

Un candidat qui semble s'être trop peu soucie de la formulation de son sujet « Sommes-nous libres d'être heureux ? », se trouve ainsi finalement pris dans des difficultés qu'il aurait pu sans doute éviter ou réduire. Il réfléchit dans le cours proposé aux rapports entre la liberté et la raison. Le concept de bonheur est artificiellement « greffé » à celui de liberté, sur la base d'un présupposé selon lequel plus on est libre, plus on est heureux. Outre le fait que ce présupposé est questionnable et critiquable, il n'est jamais interrogé ni fondé. Le problème traité de fait concerne davantage le rapport entre liberté et raison qu'entre liberté et bonheur. Or il ne va pas de soi que ce qui est raisonnable augmente le bonheur, en tout cas cela devrait être scrupuleusement argumenté. On peut donc recommander aux candidats et candidates de choisir des problèmes simples et clairs, modestes en somme, afin de réfléchir à des problèmes philosophiques essentiels et universels. Cela n'empêche pas une réflexion originale. Si par exemple le candidat ici avait choisi de réfléchir au rapport problématique de la raison et de la liberté, il aurait pu se concentrer sur l'analyse qu'en font Spinoza ou les Stoïciens (références qu'il convoque mais juxtapose rapidement, ce qu'il faut toujours éviter de faire, ainsi que le répètent les rapports de jury), pour dire par exemple que la liberté pourrait bien consister davantage à apprendre, grâce à sa raison, à cesser de dépendre. On aurait pu alors montrer que le bonheur est le signe et l'enjeu de la liberté. Mais on voit bien que la formulation retenue, « sommes-nous libres d'être heureux ? », est maladroite, inadaptée ici, elle contracte en quelque sorte le rapport que le candidat sans doute tentait de construire entre la raison, la liberté et le bonheur. Constatant ces dissonances, il lui appartenait de modifier l'intitulé de sa question pour le rendre plus adéquat. C'est pour les aider dans ces observations que le jury réitère aux candidats le conseil de se relire et de faire relire leur travail.

Sur les sujets dont la formulation induit trop fermement une réponse donnée, la problématisation sera d'autant plus difficile. Ainsi, le candidat qui choisit de demander « La contrainte est-elle un obstacle à la liberté ? », peine-t-il à construire un problème contre la réponse affirmative qui s'impose. Cela d'autant plus qu'il s'engage dans l'analyse avec une définition de la liberté comme « la capacité d'agir sans être soumis à une contrainte » qui lui coupe toute retraite. De là, il cherche à opposer une contrainte extérieure qui ferait obstacle à la liberté et une contrainte intérieure, qui, si l'on veut considérer comme une obligation, en deviendra la condition de possibilité. L'ensemble est finalement assez artificiel et forcé, et conduit à distordre la définition des concepts ou à ignorer leurs distinctions ou oppositions pour maintenir la trajectoire d'un propos qui perd en efficacité et en cohérence. Il se serait facilité la tâche en posant autrement la question, par exemple « comment peut-on être libre malgré la contrainte ? » « Comment être libre alors que nous sommes soumis à des contraintes ? » « Peut-on concilier contrainte et liberté ? ». Le candidat est entièrement maître de son propos, comme le professeur de son cours, il lui appartient de se donner les meilleures conditions pour mener à bien sa réflexion, c'est-à-dire traiter le problème qu'il a réussi à se poser. Il est maladroit par exemple de proposer la question « Peut-on arrêter le progrès technique ? » en termes de possibilité et de légitimité pour traiter en fait plutôt « faut-il », sous un angle qui est celui de la nécessité. Ces « ajustements » sont plus que des détails formels puisqu'ils induisent des nuances qui ont une influence directe sur la construction du problème et la prise en compte de ses enjeux. En s'y montrant attentifs, les candidats assurent à leur propos une cohérence d'ensemble qui confirme la bonne maîtrise qu'ils en ont et en garantissent mieux l'intelligibilité. Cela vaut autant dans la conception du dossier à destination du jury que dans le cadre du concours, mais au-delà dans la carrière de professeur qui les attend.

Le jury attend des premières lignes de la présentation de la réalisation pédagogique qu'elles lui permettent de saisir clairement ce dont il va être question, quel sujet a été choisi et donc, aussi, s'il s'agit d'une leçon ou d'une explication de texte. Or les candidats et candidates donnent parfois le sentiment de n'avoir pas eux-mêmes décidé. Ainsi, une candidate aurait sans doute mieux réussi en étant plus claire et plus précise dans ses intentions, et de là en resserrant son propos sur une argumentation plus ferme et philosophiquement plus fondée. En l'espèce, elle annonce d'abord qu'elle procèdera à l'explication

d'un texte de Maurice Merleau-Ponty tiré de la *Phénoménologie de la perception*, dans le cadre d'une leçon traitant de la question « L'existence du monde dépend-elle de ma conscience ? ». Puis revient à la leçon par un exposé assez doxographique de « La canonique épicurienne », censé s'appuyer sur un extrait de la *Lettre à Hérodoté*, puis un second sur « La certitude du sens dans l'esprit » à partir d'un paragraphe de la deuxième des *Méditations métaphysiques*, sur l'expérience cartésienne du morceau de cire. Ces deux premiers textes sont évoqués à très grands traits, d'une manière allusive qui ne permet pas de s'assurer que les élèves puissent se les approprier. Dans une troisième partie de la « leçon » qui revient à Merleau-Ponty, elle semble se rapprocher d'un exercice de lecture et d'explication du texte mais c'est pour demeurer comme sur les deux précédents extraits, allusive et descriptive. Dans ce cas précis, on peut en outre douter de l'efficacité de cette séance par rapport à la séquence dans laquelle elle s'inscrit, qui est présentée comme celle d'un travail suivi sur « la méthodologie de l'explication de texte : [par lequel] les élèves apprennent à faire une lecture analytique, et à dégager la structure argumentative d'un texte ».

Lorsqu'il est bien mené, en revanche, et c'est le cas dans bon nombre de dossiers, l'exercice d'explication de texte, en même temps qu'il atteste la capacité du candidat à accompagner ses élèves dans une pratique fondamentale de la discipline philosophique, permet de mettre en évidence des qualités philosophiques personnelles de lecture et de compréhension fines en même temps qu'une aptitude à transmettre les résultats de ses propres analyses et investigations.

Ainsi un candidat qui a choisi un passage de *L'utilitarisme* de John Stuart Mill propose-t-il un très bon dossier qui obtient la note de 16/20. Le contexte philosophique et pédagogique est clairement énoncé, en un mot le candidat, comme le professeur devant sa classe, sait où il va, le jury, aussi : « La séance s'inscrit dans une réflexion préalable sur la fonction normative du devoir dans l'évaluation morale d'une action » dans cette réflexion le texte s'inscrit comme un point d'ancrage pour le déroulement de la pensée. Mill répond dans l'extrait choisi à des objections faites à la morale utilitariste, et le candidat travaille les concepts de manière rigoureuse et efficace en distinguant motif de l'action et intention pour mettre en évidence la thèse du texte portant sur « la morale utilitariste » qui « n'a pas pour visée de déterminer nos motifs d'action ». Nuancant son propos pour mieux faire ressortir la thèse principale, le candidat explique ensuite que, malgré tout, il reste possible de « qualifier un agent de plus ou moins méritant en fonction du motif qui a donné sens à ses intentions ». La référence au concept de « prédisposition », emprunté à *L'Introduction aux principes de la morale* de Bentham permet alors de mettre en évidence la distinction entre mérite personnel et valeur morale de l'acte considéré dans ses effets. Ainsi par exemple, « quelqu'un qui agit souvent par sens du devoir [...] a une prédisposition morale plus forte qu'un autre homme qui agit par amour de la gloire. » Ce point étant acquis, si leur intention est de sauver un homme de la noyade, pour reprendre l'exemple du texte étudié, on comprend mieux la portée de la thèse utilitariste car « leurs deux actions sont morales au même titre ». En travaillant ainsi, au plus près les concepts du texte, et en mobilisant des éléments de culture philosophique pour les élèves, le candidat parvient à les conduire à s'approprier la démarche particulière de Mill dans ce texte, tout en étant en mesure de la resituer dans une perspective de questionnement plus vaste.

Il importe donc pour le jury dans le cadre du concours, comme pour les élèves dans le quotidien de la classe, que le projet de la séquence soit non seulement, clairement défini, dans l'esprit du candidat, comme du professeur qui arrive devant sa classe, mais aussi très explicitement présenté. Pour le jury cela attestera d'abord de la maîtrise par le candidat du déroulé de sa séquence, ce qui manque dans un certain nombre de dossiers, dont on a l'impression qu'ils rapportent des séquences comme « au fil de l'eau », dans lesquelles, sous prétexte de réinvestir les propositions des élèves on finit par avoir le sentiment que le professeur lui-même est dans la découverte, sans vraiment savoir où il ira ensuite. On peut craindre ici que certains candidats cherchent sincèrement à restituer une séance telle qu'elle peut s'être déroulée, quand par exemple dans un dossier, portant sur un corrigé de dissertation, la troisième partie est « moins détaillée » et la conclusion manque au prétexte que « les questions des élèves, auxquelles il a fallu répondre, n'ont pas permis d'aller au terme du corrigé de dissertation » comme cela

était initialement prévu» ; cependant le jury tient à rappeler le caractère toujours en partie au moins artificiel de cette séquence rapportée dans le dossier. Il s'agit d'une séance telle qu'elle devrait ou pourrait être, plutôt que telle qu'elle a effectivement été menée, d'autant, on peut le rappeler, que certains candidats n'ont jamais exercé le métier de professeur de philosophie.

En conséquence de ce dernier point, il convient de préciser qu'on cherche surtout à travers ce dossier à mesurer la capacité du candidat à construire un cheminement de pensée authentiquement philosophique, dans lequel les élèves puissent le suivre. Pour cela, le jury recommande aux candidats de ne pas caricaturer leur travail en séparant, quelquefois même dans des parties distinctes, ce qui serait de la philosophie et ce qui relèverait de la didactique ou de la pédagogie en général. Ce sont des contenus et des pratiques philosophiques qu'il s'agit de construire et de transmettre, et le jury conseille donc aux candidats de se préoccuper de construire, avec le plus de précision et de rigueur possibles, un propos philosophique dont les élèves pourront se saisir du fait qu'ils en auront suivi et compris l'élaboration.

Le jury peut donc proposer ici quelques règles simples dont l'observance, assez stricte, devrait pouvoir aider les candidats et candidates à construire une réalisation pédagogique. Il est nécessaire de se doter de bons outils d'expression que l'on cultivera et enrichira par une pratique régulière et des lectures attentives. Pour la construction du propos, on aura compris qu'il peut indifféremment prendre la forme d'une leçon ou d'une explication de texte. On devra produire des définitions solides des concepts qu'on pourra alors distinguer, opposer et articuler entre eux et qui serviront, exemples à l'appui, à construire un problème dont le traitement sera fondé sur la mobilisation de connaissances (tirées de la lecture, méthodique et de première main, des textes des auteurs). Le problème sera orienté par des enjeux bien identifiés.

4. Les annexes

Les candidats et les candidates ont la possibilité, pour ne pas perdre de place sur les six pages de la réalisation pédagogique, de joindre à leur dossier deux annexes d'un maximum de dix pages en tout. On soulignera d'abord qu'il n'est pas souhaitable de les produire en excès, car au-delà des dix pages le jury se réserve la possibilité de ne pas tenir compte de ces contenus, dans un souci d'égalité de traitement entre les candidats. Il est assez irritant de constater chaque année les tentatives de certains candidats pour y consigner des contenus supplémentaires à la réalisation pédagogique qui n'ont pas pu y être inclus à temps.

L'annexe est ainsi naturellement le lieu pour fournir au jury les supports qui sont ceux de la leçon présentée dans le dossier.

C'est d'abord, cela va de soi, l'extrait de l'œuvre philosophique étudiée si le candidat a choisi de présenter une explication de texte. On recommande alors aux candidats et candidates d'être attentifs à la lettre du texte, en s'assurant par exemple de fournir le texte dans la même traduction que celle qu'ils utilisent dans leur propos, afin que les citations concordent exactement.

On peut y placer aussi les textes ou images (des œuvres citées en exemple, en particulier pour les sujets sur l'art) auxquels il est fait référence dans la réalisation, et sur lesquels s'appuie l'argumentation. Le jury invite les candidats et candidates à investir la possibilité qu'offre l'annexe pour éclairer vraiment sur le sens du travail engagé avec les élèves et la manière de le structurer, de le moduler, de le faire progresser.

Il faut considérer ces quelques pages comme une possibilité d'apporter au jury des documents qui lui permettront de comprendre et évaluer avec plus de justesse tel ou tel aspect de la réalisation proposée. Ce sont des éléments précis, en lien étroit avec les contenus et les analyses développés dans

la séance en classe, que le jury souhaite trouver, pour venir compléter et affiner son jugement sur l'ensemble, voire pour pouvoir porter ce jugement. Ainsi, comme on l'a déjà mentionné plus haut, l'absence d'annexe a pu se révéler préjudiciable à un candidat dont le dossier noté 9/20, n'atteint pas la barre d'admissibilité car le jury n'est pas parvenu à prendre la mesure de la portée philosophique de son cours. La présence de quelques documents montrant les moyens mis en place pour accompagner le travail des élèves pendant le cours aurait pu aider à affiner cette évaluation.

Tout ce qui n'est pas en lien direct avec la séance présentée, tout ce qui ne permet pas d'éclairer un point du dossier est à proscrire. Il est tout à fait inutile de rapporter en annexe les programmes ou des instructions officielles, la liste des repères ou des notions du programme, des tableaux récapitulatifs de la méthodologie de la dissertation ou de l'explication de texte, des documents sans rapport avec le contenu philosophique (comme un schéma sur l'esprit critique), de proposer des liens, plus ou moins nombreux, vers des sites internet, plus ou moins vastes. Certains candidats ajoutent des copies de leurs élèves, ainsi que des sujets et corrigés de devoirs, qui n'éclairent en rien le contenu philosophique de la séquence décrite. Enfin, ne sont pas autorisés des rapports d'inspection, des lettres de recommandation, etc., favorables au candidat ou à la candidate, dont le jury a décidé de ne tenir aucun compte mais qui, étant normalement proscrits, pourraient invalider le dossier.

5. Conclusion

Le jury souhaite terminer sur une observation encourageante : la très grande majorité des dossiers satisfont aux exigences qui ont été présentées et développées ici, et un grand nombre le font de très belle voire d'excellente façon. Cela confirme que la tâche, difficile, qui est demandée aux candidats, est réalisable et réalisée comme en atteste le nombre de candidats admissibles, puis admis.

A ceux et celles donc qui n'ont pas encore été reçus, ou qui se présentent dans leurs premières fois, le jury continue de recommander de respecter très scrupuleusement les consignes matérielles et administratives (qui sont encore rappelées sur le site du ministère comme sur le document qui doit figurer en page de garde du dossier).

Cela étant dit, et le cœur du dossier étant la réalisation pédagogique, le jury invite chacun à comprendre qu'on attend très simplement du candidat et de la candidate au concours de recrutement qu'ils montrent leur capacité à accompagner leurs élèves dans la construction d'une culture et d'une pensée philosophiques à travers la maîtrise des exercices fondamentaux de lecture et d'écriture.

DEUXIEME PARTIE. L'ORAL D'ADMISSION.

1. La présentation formelle de l'épreuve.

L'oral d'admission du CAPES interne, contrairement aux autres concours de recrutement de l'enseignement, ne consiste qu'en une seule épreuve. L'épreuve est affectée du coefficient 2 (le dossier R.A.E.P. est affecté du coefficient 1). Au moment du tirage, le candidat ou la candidate choisissent une enveloppe parmi celles que lui présente un membre du jury. L'enveloppe choisie contient deux sujets *au choix* : un texte à expliquer et un sujet de leçon (sujet de dissertation). Chacun de ces deux sujets porte sur une notion différente du programme de l'épreuve orale d'admission. Le candidat ou la candidate disposent de 15 mn au maximum, incluses dans leur temps de préparation, pour choisir son sujet (explication de texte ou leçon). Ils disposent de 2h pour sa préparation. L'épreuve orale proprement dite est d'une durée d'1h15 au maximum : l'exposé du candidat est d'un maximum de 30 mn, l'entretien avec le jury est d'un maximum de 45 mn. Chaque année, le programme limitatif de 6 notions empruntées aux programmes du tronc commun et de la spécialité *Humanités, Littérature, Philosophie*, est en partie renouvelé.

2. Le programme de la session 2026 :

L'ART
L'EDUCATION
LA JUSTICE
LA NATURE
LA SCIENCE
HISTOIRE ET VIOLENCE

3. La liste des sujets sortis.

Les sujets choisis et traités par le candidat ou la candidate sont en caractères gras.

LEÇONS	EXPLICATIONS DE TEXTE
La science produit-elle des valeurs? LA SCIENCE	PLATON, <i>Ion</i> , traduction L. Robin, ["Je le vois, Ion ... », « ... nous fait entendre sa voix. »], Pléiade, Tome 1, 1950, pp. 62-63. L'ART
Qu'est-ce qu'une mauvaise éducation ? L'EDUCATION	Emmanuel KANT, Critique de la faculté de juger, § 44, « Des beaux-arts », trad. A. Philonenko, [« Il n'existe pas une science ... », « ... et non la sensation »], Librairie philosophique Vrin, Paris, 1989, pp. 136-137. L'ART
Y a-t-il dans l'histoire des révolutions sans violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Walter BENJAMIN, <i>L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique</i> , in Œuvres III, trad. Gandillac, Rochlitz, Rusch, [« Si le cinéma ... », « ... pendant le sommeil. »], Folio essais, 2000, pp.102-103. L'ART
Être juste, est-ce être neutre ? LA JUSTICE	Hannah ARENDT, Condition de l'homme moderne, Chap. IV « L'Œuvre : La permanence du monde et l'œuvre d'art », trad. G. Fradier, [« Parmi les objets qui donnent à l'artifice humain ... », « ...pour parler à qui voudra lire. »], Ed. Calmann-Lévy, Coll. Agora, Paris,

	1961, pp. 222-223. L'ART
L'homme est-il un animal dénaturé ? LA NATURE	G. W. F. HEGEL, <i>Cours d'esthétique</i>, I, Introduction , trad. J.P. Lefebvre et V. Von Schenck, [« Mais venons-en maintenant ... », « ... une réalité supérieure et une véritable existence. »], Aubier, Bibliothèque philosophique, Paris, 1995, pp.14-15. L'ART
De quoi le scientifique est-il responsable ? LA SCIENCE	Friedrich NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i> , trad. P. Wotling, [« De l'origine de la poésie... », « ...rythmique de la musique. »], GF Flammarion, 2007, pp. 131-133. L'ART
Faut-il séparer éducation et instruction ? L'EDUCATION	Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , traduction A. J.-L. Delamarre, [« En ce qui concerne l'agréable ... », « ...revendiquer l'assentiment de tous »], Folio Essais, 1985, pp. 140-141. L'ART
Y a-t-il une limite à la violence dans l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Jean-Paul SARTRE, <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i> [« Ainsi doit-on recommander... », « ...de ceux qui enseignent. »], Folio essais, 2008, pp. 37-38. L'ART
La paix peut-elle s'accommoder de l'injustice ? LA JUSTICE	Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , § 45, traduction A. J.-L. Delamarre, [« Face à une production des beaux-arts ... », « ...aux facultés de son âme »], Folio Essais, 1985, pp. 260-261. L'ART
Peut-on éduquer sans conformer ? L'EDUCATION	Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , trad. A. Renaut, [« L'art se distingue de la nature... », « ...assurément en faire aucune. »], GF Flammarion, 1995, pp. 288-289. L'ART
Qu'est-ce qu'un fait scientifique ? LA SCIENCE	PLATON, <i>La République</i>, Livre X, 606a-607a , trad. Georges Leroux, [« Si tu réfléchis au fait ... », « ... ce qu'il y a de mieux : la raison. »], GF Flammarion, 2002, pp.499-501. L'ART
Peut-on s'accorder sur le juste et l'injuste ? LA JUSTICE	Arthur SCHOPENHAUER, <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , trad. C. Sommer et al., [« L'Histoire suit le fil des événements ... », « ... chemin de l'expérience et de la science. »], Folio Essais, 2009, pp. 384-385. L'ART
La violence change-t-elle au cours de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> § 46 , trad. A. Philonenko, [« Le génie est le talent (don naturel) ... », « ... que s'il s'agit des beaux-arts. »], Librairie philosophique Vrin, Paris, 1989, pp. 138-139. L'ART
La nature existe-t-elle ? LA NATURE	Friedrich NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i> , trad. P. Wotling, [« Et ce n'est pas seulement... », « ... son opposition. »], GF Flammarion, 2007, pp.133-134. L'ART
Peut-on critiquer la science ?	Walter BENJAMIN, <i>L'œuvre d'art à l'ère de sa</i>

LA SCIENCE	reproductibilité technique , trad. Gandillac et Rochlitz, [« A la plus parfaite reproduction ... », « ... l'autorité de la chose. »], Folio Essais, 2008, pp 12-14. L'ART
Toute révolte est-elle injuste ? LA JUSTICE	ARISTOTE, <i>La poétique</i> , traduction R. Dupont-Roc et J. Lallot, [« L'art poétique dans son ensemble... », « ...à partir de leurs improvisations »], Seuil, 1980, pp. 43. L'ART
Peut-on parler d'un progrès de la science ? LA SCIENCE	G. W.F. HEGEL, <i>Esthétique</i> , trad. Bénard, [« La peinture s'empare ... », « ... se servent des sons . », PUF Textes choisis par C. Khodoss, 1976, pp 65-66. L'ART
La violence est-elle inscrite dans la vie ? HISTOIRE ET VIOLENCE	G.W.F. HEGEL, <i>Esthétique</i> , trad. Bénard, [« Dans la peinture ... », « ... ce qu'il crée. »], PUF Textes choisis par C. Khodoss, 1976, pp 80-81. L'ART
La justice n'est-elle qu'une vengeance déguisée ? LA JUSTICE	G.W.F. HEGEL, <i>Esthétique</i>, trad. Bénard, [« Ce qui nous intéresse ... », « ... encore la nature ... »], PUF Textes choisis par C. Khodoss, 1976, pp 215-216. L'ART
L'histoire tend-elle vers la non-violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	PLATON, <i>République</i> , X, 606 d- 607 e, trad. Léon Robin, [« Parlons donc encore des plaisirs ... », « ... un bénéfice pour nous ? »], O.C. T.1 Gall. Pléiade, 1950, pp 1221-1222. L'ART
Qu'est-ce qui distingue une œuvre d'art d'un objet quotidien ? L'ART	ARISTOTE, <i>Politique</i> , VII,13, 1332a28-1332b12, traduction Jules Tricot, [« (...) formons-nous des vœux pour... », « ... par l'enseignement du maître. »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1962, pp.521-523. L'EDUCATION
L'art n'est-il qu'illusion ? L'ART	ARISTOTE, <i>Politique</i>, VII, 15,1334b6-1334b27, traduction Jules Tricot, [« Il se trouve que nous avons déterminé... », « ... celui du corps en vue de l'âme. »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1962, pp.534-536. L'EDUCATION
Peut-on comprendre la violence de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	ARISTOTE, <i>Politique</i>, VII, 17, 1336a23-1336b23, traduction Jules Tricot, [« A l'âge suivant jusqu'à la cinquième année », « ... provenant de telles représentations. »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1962, pp.545-548. L'EDUCATION
La justice est-elle réparatrice ? LA JUSTICE	Michel de MONTAIGNE, <i>Les Essais</i> , I, 26, Sur l'éducation des enfants, adaptation en français moderne par André Lanly, [« On nous apprend à vivre... », « ... inconsiderée de science ? »], Gallimard, Quarto, 2009, pp. 201-202. L'EDUCATION
L'art peut-il se passer d'une maîtrise technique ? L'ART	Michel de MONTAIGNE, <i>Les Essais</i> , I, 26, Sur l'éducation des enfants, adaptation en français moderne par André Lanly, [« La charge du précepteur que vous donnerez ... », « ... profit de leur enseignement. »], Gallimard, Quarto, 2009, pp. 183-184.

	L'EDUCATION
Y a-t-il des injustices tolérables ? LA JUSTICE	PLATON, <i>La République</i> , Livre II, trad. Pierre Pachet, [« Eh bien allons... », « ... l'occasion de les entendre. »], Folio essais, 1993, pp. 128-131. L'EDUCATION
En quel sens peut-on dire que la science réenchante le monde ? LA SCIENCE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Émile ou de l'éducation</i> , , [« En grandissant ... », « ... tout est perdu. »], Folio essais, 1969, pp.125-127. L'EDUCATION
De quoi le scientifique est-il responsable ? LA SCIENCE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Émile ou de l'éducation</i> , , [« Je reviens à la pratique ... », « ... forcé d'y joindre. »], Folio essais, 1969, pp.152-153. L'EDUCATION
L'artiste n'est-il qu'un artisan ? L'ART	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Émile ou de l'éducation</i> , [« Voici la formule à laquelle ... », « ... pas besoin de ce frein. »], Folio essais, 1969, pp.153-155. L'EDUCATION
Rendre justice met-il fin aux conflits ? LA JUSTICE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Émile ou De l'éducation</i> , [« La nature veut que les enfants... », « ... besoin de loix. »], Folio essais, 1969, pp.155-156. L'EDUCATION
L'histoire donne-t-elle un sens à la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Hannah ARENDT, <i>La Crise de l'éducation</i> , Trad. C. Vezin, [« Dans le cas de l'éducation... », « ...ils ont placé les enfants. »], Gallimard, Folio plus, 2007, pp. 28-29. L'EDUCATION
L'art est-il trompeur ? L'ART	ARISTOTE, <i>Politique</i> , VIII, 1, 1337a10-33, traduction Jules Tricot, [« Qu'ainsi donc le législateur doive s'occuper ... », « ... une affaire d'intérêt public. »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1962, pp.551-553. L'EDUCATION
L'artiste travaille-t-il ? L'ART	Emmanuel KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Introduction, traduction Alexis Philonenko, [« L'homme est la seule créature qui doit être éduquée... », « ... cela n'est pas nécessaire en raison de l'instinct »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1967, pp.69-72. L'EDUCATION
La science met-elle fin à l'interprétation ? LA SCIENCE	Emmanuel KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Introduction, traduction Alexis Philonenko, [« L'homme a besoin de soins et de culture... », « ... une future espèce humaine plus heureuse »], Bibliothèque des textes philosophiques, Vrin, 1967, pp.72-75. L'EDUCATION
L'œuvre d'art a-t-elle besoin d'un spectateur ? L'ART	Emmanuel KANT, <i>Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique</i> , Sixième Proposition, traduction J-Michel Muglioni, [« Ce problème est le plus difficile... », « ... après de nombreux essais infructueux. »], Univers des Lettres Bordas, 1988, pp.17-18. L'EDUCATION
L'art est-il moins nécessaire que la science ?	Hannah ARENDT, <i>La Crise de l'éducation</i> , Trad. C. Vezin, [« Evitons tout malentendu... », « ...proche de la

L'ART	ruine. »], Gallimard, Folio plus, 1972, pp. 31-32. L'EDUCATION
Pourquoi la nature obéirait-elle à des lois ? LA NATURE	Hannah ARENDT, <i>La Crise de l'éducation</i> , Trad. C. Vezin, [« ...à l'éducation, dans la mesure... », « ...monde commun. »], Gallimard, Folio plus, 1972, pp. 36-37. L'EDUCATION
L'histoire montre-t-elle notre impuissance face à la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Henri BERGSON, <i>La Politesse</i>, [« Ce que je voudrais vous montrer ... », « ... les anciens. »], Payot et Rivages, 2014, pp. 33-35. L'EDUCATION
Peut-on concevoir une histoire sans violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Henri BERGSON, <i>Le Bon Sens et les études classiques</i> , in <i>La Politesse</i> , [« Je vois justement ... », « ...un meilleur apprentissage. »], Payot et Rivages, 2014, pp. 70-71. L'EDUCATION
L'œuvre d'art a-t-elle pour fin le plaisir ? L'ART	Gaston BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i> , [« Dans l'éducation... », « ... psychanalyse de la raison. »], Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 1977, pp. 21-22. L'EDUCATION
Y a-t-il des règles de l'art ? L'ART	Gaston BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i> , [« Dans la formation d'un esprit scientifique... », « ... le livre commande. »], Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 1977, pp. 27-29. L'EDUCATION
Les vérités scientifiques sont-elles soustraites au débat ? LA SCIENCE	Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , Troisième partie, Paragraphe 175, trad. Jean-Louis Vieillard-Baron, [« Les enfants sont des êtres libres... », « ... sa propre excellence. »], GF Flammarion, 1999, pp. 240-241. L'EDUCATION
L'art nous détourne-t-il de la réalité ? L'ART	John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , trad. C. Audard, [(...) nous pouvons encore faire une distinction... », « ... répartition qui n'existe pas. »], Point Essais Seuil, 1997, pp 351-353. LA JUSTICE
Des goûts et des couleurs peut-on discuter ? L'ART	John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i>, trad. C. Audard, [« Or, nous dirons qu'une société est bien ordonnée... », « ...des avantages de la vie sociale. »], Point Essais Seuil, 1997, p. 31. LA JUSTICE
Faut-il se fier à la science ? LA SCIENCE	John RAWLS, <i>Théorie de la justice</i>, trad. C. Audard, [« Dans la théorie de la justice comme équité, ... », « ...des institutions. »], Point Essais Seuil, 1997, p. 38-39. LA JUSTICE
Faut-il opposer nature et technique ? LA NATURE	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i>, traduction Jules Tricot, [« Mais nous ne devons pas oublier que l'objet... », « ...la forme politique de la justice. »], Vrin, 2012, p. 266-268. LA JUSTICE
En a-t-on jamais fini avec sa propre éducation ?	Friedrich NIETZSCHE, <i>Humain, trop humain</i> , Trad. Albert et Desrousseaux, [« Origine de la justice -... », «

L'EDUCATION	...temple de la dignité humaine. »], Robert Laffont, Coll. Bouquins, 2000, p. 488-489. LA JUSTICE
Que peut attendre l'humanité de la nature ? LA NATURE	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme théologique</i> tome 3 Question 60, trad. A.M. Roguet, [« Le mot de jugement qui, ... », « ...qu'elle a chez le prince ? »], Ed. du Cerf, 1985, p. 399. LA JUSTICE
À quoi bon les œuvres d'art ? L'ART	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme théologique</i> tome 3 Question 79, trad. A.M. Roguet, [« Si nous parlons du bien et du mal... », « ...l'être ne peut exister. »], Ed. du Cerf, 1985, p. 497. LA JUSTICE
Avons-nous besoin des œuvres d'art ? L'ART	Emmanuel KANT, <i>Métaphysique des mœurs</i>, II, Doctrine du droit, II, §49, trad. A. Renaut, [« La peine judiciaire (poena forensis)... », « ...un prix quelconque. »], GF Flammarion, 1994, pp. 152-153. LA JUSTICE
La science se réduit-elle à l'application d'une méthode ? LA SCIENCE	Emmanuel KANT, <i>Métaphysique des mœurs</i> , II, <i>Doctrine du droit</i> , II, §49, trad. A. Renaut, [« Mais que signifie l'énoncé... », « ...que seule la mort peut effacer. »], GF Flammarion, 1994, pp. 154-155. LA JUSTICE
L'éducation se réduit-elle à la discipline ? L'EDUCATION	MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois</i> I, livre X, chap. II, , [« La vie des Etats est comme... », « ...les augmenterait tout de même. »], GF Flammarion, 1979, pp. 273-274. LA JUSTICE
L'art est-il un moyen de fuir la réalité ? L'ART	Paul RICOEUR, <i>Le Juste</i>, [« En tant que quoi, peut-on... », « ...la notion de sujet capable. »], Points Essais, 2022, pp. 33-34. LA JUSTICE
L'art révèle-t-il la vérité ? L'ART	Paul RICOEUR, <i>Le Juste</i> , [« Au fond la justice... », « ...mais de reconnaissance. »], Points Essais, 2022, pp. 189-191. LA JUSTICE
Faut-il croire en la science ? LA SCIENCE	Paul RICOEUR, <i>Le Juste</i>, [« Cela dit, la question ... », « ...par le spectacle tragique. »], Points Essais, 2022, pp. 198-200. LA JUSTICE
L'art est-il un luxe ? L'ART	PLATON, <i>République</i> I, 343a-e, Trad. G. Leroux, [« Dis-moi, Socrate, as-tu une nourrice? ... », « ...au détriment de la justice. »], GF Flammarion, 2002, pp. 99-100. LA JUSTICE
La culture est-elle une anti-nature ? LA NATURE	PLATON, <i>République</i> I, 343d-344c, Trad. G. Leroux, [« Prenons ensuite le cas des affaires de la cité... », « ...constitue pour soi-même avantage et profit. »], GF Flammarion, 2002, pp.100-101. LA JUSTICE
La nature est-elle belle ? LA NATURE	PLATON, <i>République</i> II, 358e-359c, Trad. G. Leroux, [« On répète, en effet, que commettre l'injustice... », « ...au respect de l'équité »], GF Flammarion, 2002, pp.122-123. LA JUSTICE

Le progrès scientifique consiste-t-il à cumuler des connaissances ? LA SCIENCE	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i>, Livre V, 3, Trad. Tricot, [« Puisque, disions-nous, celui qui... », « ...le vice tout entier. »], Vrin, 2012, pp. 234-236. LA JUSTICE
L'éducation doit-elle refouler le naturel ? L'EDUCATION	Thomas HOBBS, <i>Léviathan</i>, I,15, Traduction G. Mairet, [« De cette loi de nature... », « ...rien qui soit injuste. »], Folio Essais, 2000, pp. 248-249. LA JUSTICE
Faut-il des maîtres ? L'EDUCATION	Thomas HOBBS, <i>Léviathan</i> , I, 15, Traduction G. Mairet, [« Les noms de juste et d'injuste... », « ...la convention a été faite. »], Folio Essais, 2000, pp. 255-256. LA JUSTICE
L'école doit-elle se limiter à enseigner ce qui est utile ? L'EDUCATION	PLATON, <i>Le Politique</i>, traduction par M. Dixsaut, [« Mais quel nom employer... », « ...c'est la pure vérité »], Vrin, 2018, pp. 217-221. HISTOIRE ET VIOLENCE
Qu'apprend-on avec les sciences ? L'EDUCATION	LUCRECE, <i>De la nature</i>, traduction par J.-K. Turpin, [« Les rois fondèrent... », « ...longtemps enfouies »], GF Flammarion, 1997, pp. 377-379. HISTOIRE ET VIOLENCE
Pour éduquer, faut-il s'appuyer sur des modèles ? L'EDUCATION	LUCRECE, <i>De la nature</i> , traduction par J.-K. Turpin, [« Maintenant il t'est facile... », « ...par les rugissements »], GF Flammarion, 1997, pp. 385-387. HISTOIRE ET VIOLENCE
Suis-je le fruit de mon éducation ? L'EDUCATION	N. MACHIAVEL, <i>Le Prince</i> , traduction par Y. Lévy, [« Combien il serait louable... », « ...se laissera tromper »], GF Flammarion, 1992, pp. 141-142. HISTOIRE ET VIOLENCE
A quoi bon transmettre ce qui n'est plus ? L'EDUCATION	N. MACHIAVEL, <i>Le Prince</i>, traduction par Y. Lévy, [« Je n'ignore pas... », « ...la fortune en général »], GF Flammarion, 1992, pp. 173-174. HISTOIRE ET VIOLENCE
L'éducation suffit-elle à nous émanciper ? L'EDUCATION	B. SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i> , traduction par C. Appuhn, [« De là cette conséquence... », « ...tout l'édifice croule »], GF Flammarion, 1965, pp. 266-267. HISTOIRE ET VIOLENCE
Hérite-t-on de ce que l'on sera ? L'EDUCATION	B. SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, traduction par C. Appuhn, [« Les considérations du chapitre... », « ...il n'en agit pas moins par le commandement du souverain. »], GF Flammarion, 1965, pp. 277-278. HISTOIRE ET VIOLENCE
Le naturel, est-ce le vrai ? LA NATURE	B. SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, traduction par C. Appuhn, [« Si grand donc que soit... », « ...la leur accorder entièrement »], GF Flammarion, 1965, pp. 328-329. HISTOIRE ET VIOLENCE
Peut-on s'éduquer soi-même ? L'EDUCATION	MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois</i> , tome 1, , [« La vie des Etats... », « ...tout de même »], GF Flammarion, 1979, pp. 273-274. HISTOIRE ET VIOLENCE
Que peut-on attendre de la science ?	J.J. ROUSSEAU, <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i>, [« Avant qu'on eût... »,

LA SCIENCE	« ...la veille de sa ruine »], GF Flammarion, 2008, pp. 124-125. HISTOIRE ET VIOLENCE
La science est-elle une forme de création ? LA SCIENCE	J.J. ROUSSEAU, <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> , [« On voit aisément... », « ...à leur institution »], GF Flammarion, 2008, pp. 128-129. HISTOIRE ET VIOLENCE
La science produit-elle des valeurs ? LA SCIENCE	J.J. ROUSSEAU, <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> , [« C'est du sein de ce désordre et de ces révolutions ... », « ...ou de son malheur »], GF Flammarion, 2008, p. 144-145. HISTOIRE ET VIOLENCE
Faut-il se méfier de ce qui est naturel ? LA NATURE	Michel FOUCAULT, <i>Il faut défendre la société, Cours au collège de France 1976</i> , [Qu'est-ce que cela met donc au principe de l'histoire ? ... », « ... de l'axe explicatif de la loi et de l'histoire. »], Gallimard/Seuil, 1997, p. 47. HISTOIRE ET VIOLENCE
Suivre la nature peut-il être une règle morale ? LA NATURE	Michel FOUCAULT, <i>Il faut défendre la société, Cours au collège de France 1976</i> , [Le discours historique qui apparaît à ce moment-là ... », « ... le déchiffrement d'une vérité scellée. »], Gallimard/Seuil, 1997, p. 63. HISTOIRE ET VIOLENCE
La nature fait-elle bien les choses ? LA NATURE	Karl MARX, Friedrich ENGELS, <i>L'idéologie allemande</i> , traduction R. Cartelle et G. Badial, [«Admettons que, dans la manière de concevoir la marche de l'histoire, ... », « ... en face de la seule classe dominante. »], Editions Sociales, 1966, pp. 76-77. HISTOIRE ET VIOLENCE
Peut-on aller contre sa propre nature ? LA NATURE	Paul RICOEUR, <i>La mémoire, l'histoire, l'oubli</i> , [« Pour qui a traversé toutes les couches de configuration... », « ...ose faire récit par toi-même. »], Seuil, 2003, p. 580. HISTOIRE ET VIOLENCE
L'éducation est-elle une tâche impossible ? L'EDUCATION	Simone WEIL, <i>Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale</i> , [«D'une manière générale...», "...raver leurs fils."], Folio Essais, 2020, p. 58-59. HISTOIRE ET VIOLENCE
Peut-on conférer des droits à la nature ? LA NATURE	Simone de BEAUVOIR, <i>Pour une morale de l'ambiguïté</i> , [«Au contraire, si les individus...», "...sourdre en aucun cœur."], Gallimard, 1947, p. 156-157. HISTOIRE ET VIOLENCE
La paix exclut-elle le conflit ? HISTOIRE ET VIOLENCE	William JAMES, <i>La Volonté de croire</i> , traduction L. Moulin, [«L'obligation de borner...», "...étrangères l'une à l'autre."], Flammarion, 1916, pp. 234-235. LA NATURE
Suffit-il de suivre un modèle pour bien éduquer ? L'EDUCATION	Karl MARX, <i>Manuscrits de 1844</i> , traduction J.-P. Gougeon, [«L'homme est immédiatement...», "...quelque chose d'objectif."], GF-Flammarion, 1996, pp. 170-171. LA NATURE
La violence recule-t-elle ? HISTOIRE ET VIOLENCE	John Stuart MILL, <i>Essais sur la religion</i> , traduction M. E. Cazelles, [«Il est nécessaire...», "...moyens immenses."],

	Germer Baillière, 1875, pp. 24-25. LA NATURE
L'éducation est-elle l'affaire de tous? L'EDUCATION	Simone WEIL, <i>Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale</i>, ["Dans les formes...", "...dans la nature."], Œuvres complètes, tome II, volume 2, Gallimard, 1991, pp. 52-53. LA NATURE
S'éduque-t-on en éduquant ? L'EDUCATION	Jeanne HERSCH, <i>L'Être et la Forme</i> , ["Le sujet physicien...", "...le caractère légitime."], Éditions de La Baconnière, 1946, pp. 137-138. LA NATURE
La paix est-elle le le signe de l'absence de violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Iris MURDOCH, <i>La Souveraineté du bien</i>, traduction C. Pichevin, ["J'aimerais maintenant...", "...le moi est oublié."], Éditions de l'Éclat, 2023, pp. 151-152. LA NATURE
L'art rend-il visible l'invisible ? L'ART	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Les Rêveries du promeneur solitaire</i>, ["Je n'ai ni dépense...", "...le règne végétal."], GF Flammarion, 1964, pp. 132-133. LA NATURE
La justice vise-t-elle le dépassement des conflits ? LA JUSTICE	ÉPICTÈTE, <i>Entretiens</i> , traduction J. Souilhé, ["Récemment, ma fillette...", "...je suppose."], Gallimard, 1993, pp. 41-43. LA NATURE
Le juste et l'injuste ne sont-ils que des conventions ? LA JUSTICE	Gottfried Wilhelm LEIBNIZ, <i>Discours de Métaphysique</i> , in <i>Œuvres choisies</i> , [« VII. – Que les miracles sont conformes à l'ordre général... », « ...en sait tirer un plus grand bien. »], Garnier, 1940, pp. 91-92. LA NATURE
Faut-il oublier les violences de l'histoire ? HISTOIRE ET VIOLENCE	René DESCARTES, <i>Méditations Métaphysiques</i> , VI, [« (...) nous nous trompons aussi assez souvent ... », « ... qui n'est point sans quelque vérité. »], Œuvres et lettres, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, pp. 329-330. LA NATURE
Peut-on tirer des leçons de la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE	René DESCARTES, <i>Principes de la philosophie</i> , § 197, [« On peut aussi ... », « ... de la douleur »], Œuvres et lettres, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, pp. 659-660. LA NATURE
Peut-on reprocher à la justice d'être un pouvoir ? LA JUSTICE	Baruch de SPINOZA, <i>L'Éthique</i> , I, Appendice, trad. R. Caillois, [(...) les hommes agissent toujours... », « ... une nouvelle. »], Gallimard, Pléiade, 1954, pp 347-349. LA NATURE
La science produit-elle des connaissances fiables ? LA SCIENCE	Thomas HOBBS, <i>Léviathan</i> , trad. F. Tricaud, [« LE DROIT DE NATURE ... », « ... moyens dont on dispose. »], Sirey, 1971, pp. 128-129. LA NATURE
L'art refuse-t-il la réalité ? L'ART	Emmanuel KANT, <i>Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique</i>, trad. A. J.-L. Delamarre, [« Le moyen dont se sert ... », « ... en tant que nature raisonnable. »], Œuvres philosophiques II, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1985, pp. 192-193.

	LA NATURE
Les connaissances scientifiques sont-elles définitives ? LA SCIENCE	Michel de MONTAIGNE, <i>Les Essais</i>, adaptation A. Lanly, ["Je trouve maintenant...", "...sont inconnus."], Gallimard, 2009, pp. 255-257. LA NATURE
Qu'est-ce qui fait la force de la justice ? LA JUSTICE	Moïse MAÏMONIDE, <i>Huit chapitres</i> , traduction J. Wolff et R. Lévy, ["Du naturel de l'homme...", "...manière d'être."], Verdier, 2025, pp. 131-135. LA NATURE
Peut-on être optimiste sur l'avenir de la violence ? HISTOIRE ET VIOLENCE ?	MARC-AURELE, <i>Pensées</i> , Traduction E. Bréhier, [« Atomes ou nature ... », « ... alternances sans fin. »], Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Les Stoïciens, 1962, pp. 1223-1224. LA NATURE
Une société sans justice est-elle durable ? LA JUSTICE	Maurice MERLEAU-PONTY, <i>Phénoménologie de la perception</i> , [« Le Japonais en colère ... », « ... un cas particulier. »], Tel Gallimard, 1985, pp. 220-221. LA NATURE
Toutes les violences ont-elles le même sens ? VIOLENCE ET HISTOIRE	Friedrich NIETZSCHE, <i>Par-delà bien et mal</i>, § 9, Traduction Cornélius Heim, [« Vous voulez vivre ... », « ... instituer la cause première. »], Idées Gallimard, 1983, pp. 20-21.
Peut-on croire à la fin de l'injustice ? LA JUSTICE	PLATON, <i>Gorgias</i> , trad. M. Canto, [« Nature et loi, ... », « ... nous établissons, nous ! »], GF Flammarion, 2007, pp. 214-215. LA NATURE
La justice peut-elle varier selon les circonstances sans se perdre ? LA JUSTICE	Sigmund FREUD, <i>L'Avenir d'une Illusion</i>, trad. de B. Lortholary, [« Mais quelle ingratitude ... », «...la puissance écrasante de la nature.»], Points Seuil, 2011, pp. 54-55. LA NATURE
Que découvre-t-on dans une œuvre d'art ? L'ART	Claude LEVI-STRAUSS, <i>Les Structures élémentaires de la Parenté</i>, [« L'homme est un être biologique... », « ...Où commence la culture ? »], éd. Mouton & Co., 1967, pp. 3-4. LA NATURE
La science saisit-elle le réel ? LA SCIENCE	Jean-Jacques ROUSSEAU, <i>Emile, ou de l'Education</i> , [« Observez la nature... », « ...ils sont le moins désavantageux. »], GF-Flammarion, 1966, pp. 49-50. LA NATURE
L'artiste doit-il respecter les valeurs de son temps ? L'ART	G.W. LEIBNIZ, <i>Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain</i> , Livre IV, chapitre XII, [« Ainsi, si vous croyez... », « ... faire voir distinctement. »], GF-Flammarion, 1990, p. 356-357. LA SCIENCE
La violence est-elle inexplicable ? HISTOIRE ET VIOLENCE	G.W. LEIBNIZ, <i>Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain</i> , Livre IV, chapitre XXI, [« Notre dessein n'est pas... », « ... que la raison se propose. »], GF-Flammarion, 1990, p. 412-413. LA SCIENCE
Toute violence est-elle condamnable ?	Blaise PASCAL, <i>De l'esprit géométrique</i> , section 1, [« Je ne puis faire mieux entendre... », « ...prouver toutes les

HISTOIRE ET VIOLENCE	propositions. »], GF-Flammarion, 1985, p. 68-69. LA SCIENCE
L'artiste suit-il un modèle ? L'ART	Thomas HOBBS, <i>Léviathan</i>, I, chap. 5, traduction Tricaud, [« Par nature tous les hommes... », « ... trouvés dans leur jardin. »], Editions Dalloz, 1999, p. 42-43. LA SCIENCE
Peut-on croire en la justice ? LA JUSTICE	Thomas HOBBS, <i>Léviathan</i>, I, chap. 5, traduction Tricaud, [« La lumière de l'esprit humain... », « ... sous le nom de pédantisme. »], Editions Dalloz, 1999, p. 44-45. LA SCIENCE
Faut-il s'émanciper de l'éducation reçue ? L'EDUCATION	Edmund HUSSERL, <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , traduction G. Granel, [« Dans la détresse de notre vie... », « ...d'amères déceptions. »], Tel Gallimard, 1976, p. 10-11. LA SCIENCE
Tout pouvoir est-il injuste ? LA JUSTICE	Antoine-Augustin COURNOT, <i>Traité de l'enchaînement des idées fondamentales dans les sciences et dans l'histoire</i>, tome 1, [« Il en est de même dans toutes les sciences... », « ... de toute explication scientifique. »], Hachette, 1861, p. 3-4. LA SCIENCE
L'être humain est-il un animal ? LA NATURE	Antoine-Augustin COURNOT, <i>Traité de l'enchaînement des idées fondamentales dans les sciences et dans l'histoire</i> , tome 1, « Les mathématiques offrent ce caractère particulier... », « ... dans l'intérêt de la justesse du raisonnement. »], Hachette, 1861, p.7-8. LA SCIENCE
Notre nature nous empêche-telle d'être libre ? LA NATURE	Hans JONAS, <i>Le Principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique</i> , traduit par J. Greisch, [« Le rôle de la théorie dans tout cela ... », « ... qu'aucun art de gouverner d'autrefois ne pouvait rêver. »], Champs-Flammarion, 2005, p. 219-220. LA SCIENCE
Que peut nous apprendre la nature ? LA NATURE	Hans JONAS, <i>Le Principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique</i> , traduit par J. Greisch, [« Ce qu'il faut retenir dans le cas de la science... », « ... est certaine l'ambivalence elle-même »], Champs-Flammarion, 2005, p. 315-316. LA SCIENCE
Peut-on distinguer nature et culture ? LA NATURE	Karl POPPER, <i>Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique</i> , traduit par Michelle-Irène et Marc B. de Launay, [« L'histoire de la science... », « ... du choix entre différentes théories »], Payot et Rivages, 2006, p. 321-322. LA SCIENCE
Toutes les violences se valent-elles ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Karl POPPER, <i>Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique</i>, traduit par Michelle-Irène et Marc B. de Launay, [« En effet, les théories scientifiques – qui visent l'explication- ... », « ...d'autres problèmes encore inédits. »], Payot et Rivages, 2006, p. 329-330. LA SCIENCE
La justice n'est-elle qu'un idéal ?	Karl POPPER, <i>La connaissance objective. Une approche</i>

LA JUSTICE	évolutionniste , traduit par Jean-Jacques Rosat, [« En fait, comprendre une théorie... », «... qui est pourtant son produit. »], Flammarion, 1998, p. 443. LA SCIENCE
L'art déforme-t-il la réalité ? L'ART	Karl POPPER, <i>La connaissance objective. Une approche évolutionniste</i> , traduit par Jean-Jacques Rosat, [« Il n'existe pas de voie, royale ou autre, ... », «...que nous retirons de la réalité. »], Flammarion, 1998, p. 525. LA SCIENCE
La notion de nature humaine peut-elle être dangereuse ? LA NATURE	Max WEBER, Concepts fondamentaux de sociologie , traduit par Jean-Pierre Grossein, [« Chaque ligne de toute présentation historique... », «...comme on a coutume de le dire. »], Gallimard, 2016, p. 274-275. LA SCIENCE
Avec quoi l'art rompt-il ? L'ART	Max WEBER, <i>Essais sur la théorie de la science</i> , traduit par Julien Freund, [« Supposons que par le canal de la psychologie... », « ...l'évaluation des constellations possibles dans l'avenir. »], Presses Pocket, 1992, p. 152-153. LA SCIENCE
La violence subie est-elle pardonnable ? HISTOIRE ET VIOLENCE	Gaston BACHELARD, La Psychanalyse du feu , [« Il suffit que nous parlions... », « ...une saine précaution. »], Folio, 1997, pp. 11-12. LA SCIENCE
Toutes les éducations se valent-elles ? L'EDUCATION	Gaston BACHELARD, XIIIème Congrès international de philosophie (1949) in <i>L'engagement rationaliste</i> , , [« Toutes les méthodes scientifiques sont précisément en pointe. ... », « ...tôt ou tard à changer de méthode. »], PUF, 2024, p. 73-74. LA SCIENCE
Peut-on instaurer une norme du juste ? LA JUSTICE	Henri BERGSON, L'évolution créatrice , [« Notre intelligence, telle que l'évolution... », « ... se reflètent autant d'ignorances. »], PUF, 1998, pp. 29-30. LA SCIENCE
Tout ce qui est naturel est-il acceptable ? LA NATURE	René DESCARTES, Règles pour la direction de l'esprit , traduction J. Sirven, [« Les hommes ont pour habitude dans tous les cas... », « ...que pour la contribution qu'il lui apporte. »], Vrin, 1990, p.1-3. LA SCIENCE
La justice peut-elle évoluer ? LA JUSTICE	Maurice MERLEAU-PONTY, <i>Causeries, le monde perçu et le monde de la science</i> , édition de Stéphane Ménasé, [« Il s'agit de savoir si la science... », « ... en particulier à notre perception sensible »], Points Seuil, 2023, p. 30-31. LA SCIENCE
L'éducation doit-elle être individuelle ? L'EDUCATION	Emmanuel KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> § 68, traduction A. J.-L. Delamarre, [« Les principes d'une science ... », « ...achevé la science de la nature. »], Folio Essais, 1989, pp. 346-347. LA SCIENCE

4. Conseils introductifs sur l'épreuve d'oral.

Les candidats et les candidates ont tout intérêt à utiliser pleinement leur temps d'exposé. Trop de candidats et de candidates cette année se sont exprimés autour de 10 à 20 minutes au lieu d'utiliser leurs 30 minutes de temps de parole maximal autorisé. Cela donne inmanquablement des exposés schématiques, superficiels, au cours desquels les candidats et candidates en question ne prennent pas le temps de développer leur pensée. Un certain temps est requis pour mener à bien toutes ces tâches : construire un problème ; mettre en évidence les étapes de son propos ; mobiliser précisément une référence en explicitant ses concepts et ses arguments ; présenter un exemple... Il est fortement conseillé de tirer parti de tout le temps qui est à disposition.

Faut-il rappeler la nécessité de préparer très sérieusement son oral ? Cette préparation répond à un certain nombre de conditions.

Cette préparation demande, tout d'abord, de lire les auteurs en faisant un choix d'ouvrages ou d'extraits se rapportant précisément aux notions du programme. On ne saurait penser précisément des questions sur l'éducation sans connaître la *République* (livre VII en particulier) de Platon, l'*Émile* de Rousseau (ou certains passages importants), des extraits des *Essais* de Montaigne, en particulier sur *L'éducation des enfants*, *L'idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* et *Les Réflexions sur l'éducation* de Kant, le chapitre sur *La crise de l'éducation* dans *La crise de la culture* de Hannah Arendt, des analyses de la reproduction chez Bourdieu, et toute autre lecture qui paraîtra appropriée. Il est conseillé de se préparer un programme de lectures, avec prise de notes et mémorisation des concepts et arguments-clés. Le temps entre l'admissibilité et l'oral est conséquent (10 semaines cette année) mais insuffisant pour préparer l'oral si on a des charges de cours par ailleurs. Sachant que le programme de l'oral n'est que de 6 notions, mais que le travail sur chacune suppose des lectures et des entraînements, il est sage de travailler tout cela largement en amont de la période de l'oral. Rien n'empêche de faire un usage des œuvres en les étudiant en classe avec ses propres élèves et de travailler avec eux des sujets en lien avec la notion travaillée.

Cette préparation suppose ensuite (et l'un prépare l'autre) de maîtriser les concepts-clés et les distinctions conceptuelles du champ de la notion étudiée. Il est important de savoir, sur les sciences, ce que signifient théorie, loi, concept, invention, découverte, hypothèse, expérimentation, méthode, axiome, déduction, intuition ... trop souvent confondus et tenus les uns pour les autres. Sur l'éducation, il est important de savoir en quoi elle se distingue de l'instruction, ce que sont des tuteurs, maîtres, parents, l'école, l'apprentissage ... Ce travail minutieux d'appropriation des termes-clés propres à un champ permet de se faciliter en quelque sorte la tâche : les œuvres sur l'éducation se rapportent quasi toujours à la nature (humaine), autre notion qui était au programme, et la nature se rapporte forcément à la science dont elle est l'objet ... Ainsi se forge-t-on une culture : les œuvres dont on maîtrise le contenu offrent des concepts souvent mobilisables dans des champs larges et variés.

Enfin, la préparation suppose de travailler des exemples précis du champ que l'on étudie. Le jury a été frappé par l'absence de culture concernant la science ou l'art. Le traitement des sujets sur l'art ou sur la science a paru particulièrement indigent au jury du fait du manque de bagage à leur sujet.

Il est vivement recommandé de travailler des exemples historiques de découvertes et d'inventions scientifiques, faute de quoi on reste dans des généralités inconsistantes. On ne peut pas se permettre, en tant que professeur de philosophie, lorsqu'on parle de la science, de s'en tenir à des exemples aussi triviaux et vagues que la découverte de la rotondité de la Terre, surtout si on croit encore (comme beaucoup d'élèves) que cette découverte a eu lieu à la Renaissance... Il faut maîtriser dans le détail quelques exemples de découvertes et d'expérimentations scientifiques. Par exemple la découverte, par le moyen de la démonstration mathématique, de Neptune par Le Verrier, la découverte

des origines de la fièvre puerpérale par Semmelweis et la réception des travaux de ce dernier par ses pairs, la découverte de la pression de l'air et l'invention du baromètre (Galilée, Pascal, Torricelli), l'expérimentation conduisant à la fonction glycogénique du foie, exposée par Claude Bernard lui-même, ou encore l'histoire de la première formulation de la théorie de la tectonique des plaques par Wegener...

Il est tout autant recommandé de travailler sur des œuvres d'art singulières, et de connaître des artistes ou des domaines d'expression (danse, musique, architecture...) qui pourront être mobilisés dans toute réflexion sur l'art (en ayant à l'esprit qu'il n'y a pas que la peinture). Par exemple, pour la peinture (mais on recommande de ne pas s'y restreindre), l'histoire des peintres Zeuxis et Parrhasios relatée par Pline l'Ancien, ou encore l'histoire du procès concernant l'œuvre de Brancusi : *L'oiseau dans l'espace*. Enfin, pour trouver des exemples originaux, l'interprétation des œuvres par Daniel Arasse est (par exemple) très utile. Bien sûr, ce ne sont que des suggestions et l'essentiel n'est pas de connaître absolument tel ou tel exemple ou référence mais de bien maîtriser quelques exemples significatifs quels qu'ils soient.

Il est recommandé, sur l'art, d'élargir son champ d'horizon. Trop souvent, l'approche de l'art se cantonne au jugement esthétique (qu'il faut manier avec précaution, car il ne se rapporte pas qu'à l'œuvre d'art et nous place du point de vue du contemplateur). Ainsi, la création artistique, ou encore les œuvres singulières, qui sont pourtant l'expression concrète de l'art, sont des dimensions quasiment ignorées de la plupart des candidats. Le travail de l'artiste, dans sa pleine réalité et son évolution, aussi bien que ses productions, dans leur originalité, doivent être pris en compte dans toute réflexion sur l'art, et illustrés.

L'entretien est une occasion de reprendre tel ou tel point de l'exposé, soit pour le clarifier, soit pour le conforter, soit pour le nuancer, soit pour le réviser, etc. Le jury n'est animé d'aucune malveillance et ne cherche qu'à aider le candidat à aller plus loin. Ce moment ne doit pas placer le candidat sur la défensive. Certains candidats ont paru agacés par les questions posées, et très laconiques dans leurs réponses, ou ont tenté d'occuper le terrain par des flots de paroles inutiles empêchant d'autres questions. Ces deux postures sont préjudiciables aux candidats.

Le jury est en droit d'interroger le candidat, la candidate, sur son dossier RAEP. Cette interrogation permet d'obtenir des clarifications sur le dossier.

Le jury note que chez les candidats et candidates reçus il existe une véritable cohérence dans la notation du dossier et de l'oral. Une bonne ou très bonne note à l'oral s'accompagne (forcément, vu l'admissibilité) d'une bonne ou très bonne note au dossier. Cette cohérence est fort encourageante, elle laisse à penser que sur l'ensemble du concours les prestations des candidats et des candidates sont le fruit d'un travail personnel authentique, qui a porté sur l'ensemble du programme et sur l'ensemble des réquisits des épreuves.

5. L'explication de texte.

Les textes et les leçons ont été choisis de façon très équilibrée (67 leçons, 69 textes). Le jury ne privilégie aucun des exercices et accorde le même intérêt aux deux types de sujets.

Voici quelques éléments pour mieux cerner à la fois les attendus de l'épreuve d'explication et les écueils que l'on peut rencontrer lorsqu'il s'agit de rendre raison du sens et de l'enjeu d'un texte.

Le candidat ou la candidate doit procéder à une problématisation du texte. Face à un texte, à l'oral ou en classe, il s'agit d'identifier le problème dont il est question, c'est-à-dire la difficulté singulière que l'auteur a choisi de traiter dans les quelques lignes qu'il s'agit de tirer au clair. Forcer est de constater

qu'un certain nombre de candidats ne prennent pas la peine ou le temps d'effectuer cette tâche pourtant nécessaire à une lecture correcte et porteuse de sens du texte.

Ainsi, par exemple, un candidat — qui avait à expliquer un texte de Sartre extrait de *Qu'est-ce que la littérature ?* — a déformé et radicalement déplacé la question posée par le texte : alors qu'il s'agissait de déterminer pourquoi la littérature devrait donner un surplus et quel pourrait être la nature de ce dernier, le candidat s'est contenté d'une description du texte à partir de la question de savoir comment les auteurs doivent produire leurs œuvres littéraires, c'est-à-dire de comprendre quel protocole ou quelles étapes l'auteur doit suivre pour produire une œuvre qui sera lue.

Inversement, une candidate, qui avait à expliquer un passage des *Réflexions sur l'éducation* de Kant, a montré comment cet extrait — qui s'inscrivait dans la thématique de l'éducation au sens large et à l'intérieur de la question savoir comment il est possible de conduire l'homme à travers son développement — posait, en réalité, une question bien plus singulière : si l'homme a naturellement tout ce qu'il lui faut pour s'accomplir, pourquoi une éducation est-elle nécessaire et de quelle manière une répression de la liberté humaine dans l'éducation peut-elle engendrer l'accomplissement de cette liberté ? C'est la position de ce problème singulier, propre à l'extrait étudié, qui a permis à la candidate de tirer au clair le sens du texte en s'appuyant sur l'étude précise des arguments proposés par l'auteur, et de pouvoir, pendant l'entretien, tirer profit des questions posées par le jury pour préciser avec bonheur certains aspects de son explication.

Un défaut récurrent parmi les candidats et candidates ayant choisi l'explication de texte est un manque d'attention à la lettre du texte, aux concepts et aux termes utilisés par l'auteur. Cette lecture trop hâtive ou trop superficielle conduit les candidats à des contresens, à des exposés qui paraphrasent le texte ou bien encore à une propension à l'étudier stylistiquement et esthétiquement plutôt qu'à en extraire la teneur argumentative et conceptuelle. Par exemple, dans l'explication d'un texte extrait du *Traité théologico-politique* de Spinoza, un candidat ne remarque pas que Spinoza dit qu'on ne « peut » cesser d'être homme. Spinoza ne dit pas qu'on ne le veut pas, comme le candidat le croit en expliquant qu'on ne le veut pas en effet puisque c'est contraire à ce que notre raison nous présente comme légitime. Les exemples sont de la plus grande utilité quand un auteur en donne : précisément, ici, Spinoza dit qu'on ne peut haïr son bienfaiteur même si on nous en donne l'ordre, ou aimer notre bourreau. Les exemples répètent ce que dit le texte : on ne le peut pas. Ce n'est pas un problème de volonté, ni de légitimité. C'est un problème de capacité. Ainsi, faute de lire réellement ce qu'écrit le texte et de se laisser guider par les exemples, le candidat se rend prisonnier d'un contresens : si Spinoza déconseille au Souverain d'exercer la pire violence contre les sujets, ce n'est pas parce que ce n'est pas juste, mais parce que c'est vain.

L'explication consiste à interroger le texte proposé, en particulier sur la portée des termes utilisés par l'auteur, afin de les conceptualiser, et de les distinguer d'autres termes de sens proche. Ainsi, un candidat propose une très bonne explication d'un texte de Kant extrait d'une *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*. Il interroge patiemment les mots du texte. Kant définit l'homme comme un animal qui a besoin d'un maître. Le candidat remarque que, quelques lignes plus loin, le concept de « maître » n'est plus utilisé, on trouve à sa place celui de « chef ». Il avance l'idée qu'un chef est en relation avec un groupe d'individus, ce qui n'est pas nécessairement le cas d'un maître qui peut n'avoir qu'un élève, et que d'ailleurs ce mot apparaît au moment où Kant envisage le problème de l'établissement de la justice publique, et non plus seulement celui de l'éducation nécessaire des hommes qui vivent parmi d'autres membres de leur espèce.

Il faut prendre garde à ne pas projeter sur le texte des idées qui lui sont étrangères. Le jury a déploré le fait que certains candidats se sont empêchés eux-mêmes de parvenir à une intelligibilité du texte soumis à leur sagacité, parce qu'ils ont projeté sur l'extrait à étudier des idées qui lui étaient extérieures en raison d'une lecture trop peu attentive de la littéralité du texte ou parce qu'ils ont

présupposé que l'auteur soutenait, dans ce texte, la même chose que celle qu'ils avaient trouvée dans un autre passage étudié en classe.

Ainsi, face à un extrait de *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, de W. Benjamin, et portant sur l'évolution des reproductions techniques, un candidat n'est pas parvenu à obtenir la moyenne, parce qu'il a lu le texte à partir de ce qu'il pensait être dans l'œuvre, à savoir une critique de la photographie et du cinéma, soulignant, plus largement la perte d'aura de l'œuvre d'art originale. Cette lecture fautive a fait — contre le texte lui-même — de l'auteur un défenseur d'une tradition prétendument en crise à cause de la massification de l'art. Cette explication n'a pas accompli le travail demandé dans la mesure où elle n'a jamais interrogé ses présupposés de lecture, alors même que de nombreux points du texte leur faisait objection. La lecture avec des *a priori* peut engendrer un autre type de conduit préjudiciable au candidat. Ainsi, un candidat a été réfractaire au fait même d'expliquer un texte de Popper, parce que le texte lui semblait être faux ; le candidat, visiblement de docteur en épistémologie, aurait dû faire l'effort d'aller dans le sens du texte, ce qui n'empêchait nullement d'en présenter les limites, ou aurait dû prendre le sujet de leçon. L'entretien n'a pas permis de lever les réticences du candidat.

Au contraire, ayant à rendre raison du sens d'un passage du *Cours au collège de France* de 1976 de Foucault intitulé *Il faut défendre la société* — et présentant une certaine conception de l'histoire, suivant laquelle l'histoire ne repose pas sur l'œuvre d'une raison, juste et permanente, mais sur un socle de rapport de forces brutaux et contingents, au-dessus duquel s'échafaude une rationalité superficielle, fragile, mais manipulatrice —, la candidate est parvenue, à partir d'une lecture patiente, scrupuleuse et précautionneuse du texte, à dégager son problème central (la question de la place du rôle de la violence dans notre compréhension du déroulement de l'histoire) et à rendre raison avec succès de la structure argumentative de l'extrait.

Aucune argumentation philosophique ne peut se déployer dans une abstraction totale, elle nécessite, pour être reçue et entendue, mais aussi pour en faire apparaître les enjeux véritables, de s'appuyer sur des exemples. Ainsi, les exemples présents dans un extrait doivent toujours faire l'objet d'une attention précise et d'une vigilance quant à leur signification et à leur portée. Ils ne relèvent pas de l'anecdote, mais constituent un véritable apport argumentatif qu'il s'agit de dégager et de préciser dans le cadre d'une explication de texte. Plus encore, ils peuvent être utiles pour éviter des contresens, et pour saisir la spécificité de l'argumentation du passage en question. Ainsi, par exemple, un candidat était confronté à un extrait de la *République* de Platon au sein duquel l'argumentation était entièrement conduite par Thrasymaque, et non par Socrate. Le candidat voit dans la position de Thrasymaque une thèse semblable à celle défendue par Calliclès dans le *Gorgias*. Or, une analyse plus précise des différentes analogies proposées par Platon (la nourrice, le berger et ses moutons) ainsi que des différents exemples occupant la fin de l'extrait proposé (passer un contrat, payer ses impôts, exercer une charge publique) aurait permis au candidat de prendre conscience que la position de Thrasymaque n'est pas équivalente à celle de Calliclès. Si celui-ci valorise l'État de nature par rapport à un État civil, celui-là montre au contraire comment l'homme injuste profite du cadre de la loi au détriment de l'homme juste. Ainsi l'homme injuste de Thrasymaque ne souhaite pas la disparition des lois, mais il en recommande un usage habile pour son intérêt propre.

Il est également attendu des candidats et des candidates qu'ils nourrissent leur explication en proposant eux-mêmes des exemples venant éclairer le texte, ainsi qu'on le ferait avec des élèves. A propos d'un texte de Hannah Arendt, extrait de *la Condition de l'homme moderne*, et portant sur le statut spécifique de l'œuvre d'art parmi les différents objets réalisés par l'homme, un candidat commence son exposé en évoquant, dès l'introduction, l'œuvre de Brancusi *Oiseau prenant son envol*, et nourrit de la même manière les différentes étapes de son explication en faisant appel à des exemples clairs et faciles à mobiliser : l'armoire Ikea, l'armoire transmise de génération, la cathédrale Notre-Dame... Ces exemples sont mis en lien avec les concepts de l'auteur déployés dans le texte, et sont mis au service

de l'explication.

Le jury tient à redire à l'ensemble des candidats et des candidates de la session 2026, et de ceux qui se présenteront au concours l'année prochaine, que l'entretien n'est aucunement destiné à piéger le futur professeur, mais, au contraire, à lui permettre d'approfondir ou d'amender son propos, selon le cas. Les candidats qui refusent l'exercice — en ne répondant pas aux questions du jury ou en ne tenant pas compte des pistes de lecture qui leur sont proposées — ne saisissent pas l'occasion de gagner des points en remontant le niveau d'une explication de départ qui n'était peut-être pas tout à fait satisfaisante. Inversement, s'appuyer sur les remarques faites par le jury pour reprendre la lecture de certains éléments ou de certains passages du texte, ou encore répondre à des questions invitant à préciser le sens d'un terme ou à retravailler une distinction conceptuelle, reviennent à faire ce que tous les professeurs font en classe. Il s'agit donc de se placer dans la posture professionnelle de l'enseignant. Les candidats qui y consentent en tirent grandement profit et respectent à la fois l'esprit de l'épreuve et de la discipline qu'ils entendent enseigner à des lycéens.

Ainsi, le jury tient à remercier une candidate qui, ayant à expliquer un extrait du *De natura rerum* de Lucrèce, a su préciser le sens des hypothèses, parfois encore inabouties, qu'elle avait pu formuler. Cette attitude consistant à accueillir les questions du jury avec ouverture d'esprit et curiosité, et relevant pleinement de l'esprit attendu de l'épreuve, a permis à la candidate de revenir sur certains points de sa lecture du texte avec honnêteté, lucidité et humilité. Les réponses formulées à cette occasion ont attesté d'une connaissance précise du corpus épicurien. La candidate a montré qu'elle comprenait réellement la visée de l'entretien et cela a rendu l'échange avec le jury particulièrement fécond.

Le jury tient à souligner que, comme c'est souvent le cas pour les candidats sérieux et qui se prêtent à l'exercice, c'est l'entretien qui permet justement d'évaluer mieux et de valoriser davantage leurs qualités. Ainsi, face aux questions du jury sur un texte de Hannah Arendt, un candidat s'est montré très actif, répondant de façon vive et vivante, y compris dans la forme — ce qui a permis une conversation fluide, quasiment collégiale au fur et à mesure que l'entretien progressait — en se saisissant réellement des suggestions faites par le jury, pour explorer de nouvelles directions de réflexion, compléter, voire corriger parfois des points de l'exposé, et utiliser son expérience pédagogique pour s'interroger justement sur la manière d'aborder telle ou telle question avec des élèves.

Il ressort de tous ces exemples que l'exercice de l'explication de texte doit être préparé minutieusement par les candidats en amont de l'épreuve d'admission, et tout au long de l'année avec les classes pour les candidats qui sont en poste. Pour cela, il est nécessaire, en premier lieu, le jury le répète ici encore, de fréquenter les auteurs par soi-même en lisant les œuvres elles-mêmes, et de ne pas se contenter de résumés approximatifs des doctrines philosophiques.

Les attendus de l'explication de texte peuvent être ainsi rappelés : adopter une démarche ordonnée et méthodique dans la lecture et la prise en compte du texte ; aborder le texte dans sa globalité, en ne négligeant aucun passage ; dégager avec attention le problème, la thèse et les parties du raisonnement ; interroger le sens des concepts et le statut des exemples mobilisés par l'auteur ; savoir s'étonner face au texte. Cette lecture active et attentive d'un texte, nécessaire pour pouvoir l'interroger précisément et en produire une explication, doit pouvoir se constituer en habitude intellectuelle. Il est tout à fait souhaitable de reproduire l'exercice en classe avec les élèves, puisque c'est bien cela qui est attendu d'eux également à l'épreuve de philosophie du baccalauréat.

6. La leçon.

Les précédents rapports ont souligné l'importance de l'analyse du sujet à partir de laquelle se construit un problème. Le problème commande l'organisation du développement, c'est-à-dire l'enchaînement des parties qui permet, par étapes articulées, de résoudre le problème. Le raisonnement

proposé s'appuie sur des concepts, des arguments, des exemples, produits par soi-même ou empruntés aux auteurs. L'usage des auteurs ne relève pas de l'histoire des idées (même s'il est précieux d'avoir une certaine connaissance des époques et des courants), ni de la doxographie (exposé plat et successif de doctrines), il permet au contraire de s'appuyer sur des éléments utiles à un moment *t* du raisonnement. L'analyse de quelques exemples de leçons ci-dessous permettra de mettre en évidence telle ou telle exigence attendue de la leçon.

Sans surprise, les meilleures leçons ont été celles qui analysaient rigoureusement le sujet en le soumettant systématiquement à des questions avant de s'appuyer sur cette analyse pour problématiser. Ainsi une candidate qui avait choisi le sujet « L'éducation doit-elle être individuelle ? » convoque d'abord l'étymologie latine du mot éducation, *educere* qui veut dire conduire hors, puis se demande : hors de quoi ? De l'animalité ? De l'enfance ? Elle s'interroge ensuite sur la notion d'individu. L'individu doit-il être compris dans le sujet comme unité ou unicité et s'agit-il de l'individualité de l'enfant, de l'élève ou de l'éducateur ? Le verbe devoir n'est pas laissé en reste et la candidate s'efforce de déterminer s'il faut le comprendre comme un devoir moral ou une nécessité. Enfin, elle cherche à envisager ce que l'éducation devrait être dans l'hypothèse où elle ne devrait pas être individuelle. Devrait-elle alors être collective, sociale, ou encore la même pour tous ? C'est cette dernière série d'interrogations qui lui permet de problématiser : est-ce que l'éducation doit partir de l'individu et de ses spécificités pour les développer, ou, au contraire, l'éducation doit-elle s'opposer à cette individualité naturelle pour la remplacer par un être artificiel adéquat à l'ordre social ? Dans l'annonce de plan, les différentes pistes de réflexion sur les ambiguïtés du sujet sont exploitées avec finesse. La candidate présente d'abord dans une première partie l'éducation comme un rempart à la nature menaçante, en nous et à l'extérieur de nous, en s'appuyant notamment sur la pensée de John Stuart Mill. Puis elle montre dans une deuxième partie qu'il est néanmoins nécessaire pour éduquer de s'appuyer sur la nature individuelle de l'enfant, en s'appuyant sur *Emile* de Rousseau. Enfin la dernière partie insiste pour sa part sur l'obligation morale (et non plus seulement la nécessité) de prendre en compte l'individu lorsqu'on éduque, en s'appuyant sur des références à Kant. Les qualités de cette leçon sont multiples. Les références sont bien maîtrisées et articulées au problème. Elles permettent de développer le raisonnement et d'approfondir la question posée par le sujet. En outre, cette même question est considérée sous divers aspects majeurs et les liens et articulations sont systématiquement soulignés et justifiés. Enfin des exemples précis sont mobilisés.

Une bonne maîtrise de la méthode de la leçon et un travail conceptuel rigoureux sur le sujet peuvent d'ailleurs parfois sauver un exposé qui laissait voir, du reste, quelques fragilités et approximations concernant la connaissance des auteurs. En témoigne cet autre exemple de leçon satisfaisante portant sur le sujet : « Peut-on conférer des droits à la nature ? ». La candidate aborde la question avec rigueur et pertinence parce qu'elle s'appuie sur des fondements théoriques clairs. L'utilisation des distinctions repères, en particulier le couple sujet/objet, permet de construire une problématique adéquate : le statut d'objet de connaissance n'interdit-il pas à la nature de pouvoir être considérée aussi comme sujet de droit ? La première partie établit d'ailleurs de manière convaincante l'impossibilité de conférer des droits à la nature en la rattachant au règne du déterminisme, par opposition à la liberté humaine qui fonde le droit et la morale. La distinction sujet/objet n'a pas été employée en début de réflexion simplement comme une illustration ou un tremplin, elle est déployée pour structurer la réflexion. Il en va de même pour la distinction légal/légitime : la candidate interroge, en introduction comme dans le développement, la légitimité de l'être humain à se faire le porte-parole des intérêts de la nature, en montrant par-là que la simple capacité légale de créer de nouveaux droits ne suffit pas à justifier moralement l'éventuelle prétention à définir, pour la nature et à sa place, ce qui lui revient. Tout au long de la prestation, on s'attache à aménager un terrain ontologique et éthique solide et reconnaissable pour le jury. Quelques approximations et confusions dans l'emploi des connaissances ont certes pu être relevées ; toutefois, et même si l'entretien n'a pas permis de les corriger totalement, elles ne compromettent pas la structure d'ensemble. Le regret principal du jury a plutôt résidé dans l'insuffisante prise en compte des dimensions politiques et sociales du sujet. Conférer des droits à la nature n'est pas seulement un problème spéculatif, théorique, c'est aussi un levier politique

et juridique, qui entraîne des conséquences sociales et judiciaires précises.

À l'inverse, un autre exemple de leçon, témoignant de certaines qualités, permet d'avertir les candidats qu'une culture précise, passionnée et intéressante dans un domaine ne peut suffire à former une réflexion philosophique. Un candidat choisit le sujet de leçon « A quoi bon les œuvres d'art ? ». Il développe avec pertinence une entrée en matière idéale : dans *l'Assommoir*, Zola décrit comment des personnages de son roman, personnages appartenant à la classe ouvrière, découvrent le musée du Louvre : ils sont impressionnés par la brillance du parquet, les dorures, la hauteur sous plafond, ils regardent les œuvres d'art, leurs yeux se posent sur elles, mais ils ne les voient pas. Il décrit aussi, au cours de son travail, l'histoire de la réception de la *Joconde* et montre de manière précise comment elle devient un chef-d'œuvre alors qu'elle est au départ une œuvre anodine, finissant par éclipser les autres œuvres ou en tout cas par les assombrir. Le candidat parle finalement de performances, qui sont des gestes créateurs qui ne prétendent pas s'incarner pour finir dans un musée. Mais ces références très intéressantes ne sont pas mises en relation avec le sujet, elles ne sont pas utilisées, alors qu'il aurait suffi d'un pas pour mettre en exergue le lien avec la question posée. On pourrait montrer par exemple qu'à partir du moment où la *Joconde* devient un chef-d'œuvre, se pose la question du sens de l'existence des autres œuvres qu'elle éclipse : alors s'ouvre une piste de réflexion, celle consistant à montrer par exemple leur nécessité. Et si des performances critiquent la matérialité des œuvres des musées, s'ouvre nécessairement une réflexion sur le sens de la matérialité des œuvres : à quoi bon la matière des œuvres d'art ? Est-elle une nécessité ? Quelle est sa raison d'être ? La question du sujet se déplace ici : il ne s'agit plus de savoir à quoi sert l'art qui s'incarne dans des œuvres (est-il inutile, contrairement aux objets fabriqués par l'artisan, ou au contraire éminemment important ?) mais on se demande maintenant à quoi bon en passer par des œuvres lorsqu'on cherche à faire de l'art. Une riche culture devrait donc devenir l'occasion de penser un sujet, d'y réfléchir sous les angles originaux que cette culture permet d'ouvrir.

Rajoutons que le jury s'est réjoui d'entendre, par moments, des candidats et des candidates défendre d'authentiques positions philosophiques, à la fois incarnées et justifiées, et qui détonnaient franchement par rapport aux trop nombreux exposés doxographiques d'autres leçons. Ainsi, une candidate ayant choisi le sujet « Y a-t-il des injustices tolérables ? » affronte la question pour de bon et n'hésite pas à proposer une véritable thèse. Soucieuse d'examiner tous les termes du sujet, elle s'arrête à juste titre sur le suffixe « tolérable » et souligne le malaise que l'on ressent à l'idée de consentir à ce qui, par définition, n'est pas acceptable, à savoir l'injustice. Peut-on tolérer ce qui ne doit pas l'être, tout en maintenant l'exigence de ce devoir ? Ces injustices tolérables ne seraient-elles par le symptôme d'une société elle-même injuste, qui s'accommode d'un mal qui ne suscite pas de rage, si bien qu'il est possible de le supporter, de l'endurer ? La référence en introduction à Raskolnikov, qui s'estime fondé à assassiner une usurière sous prétexte que c'est une sorte de parasite, et que cela lui est indispensable pour accomplir les grandes choses auxquelles il se croit destiné, était très pertinente et permettait de rendre pleinement sensible le malaise évoqué au moment de l'analyse du sujet. Dommage, cependant, que de nombreuses références philosophiques soient demeurées trop allusives : mieux vaut mobiliser ponctuellement un argument circonscrit, et l'examiner précisément dans ce qu'il permet de penser du sujet, plutôt que de multiplier les échos vagues à une référence doctrinale considérée trop globalement. La candidate s'est enfin également illustrée par sa capacité à répondre avec pertinence aux questions du jury. Interrogée sur la question de savoir quelles personnes pouvaient être sujet ou objet de l'injustice, et sur ce que signifiait dans ce cas-là « tolérer l'injustice », elle a su compléter son analyse par un propos plus phénoménologique car plus tourné vers les enjeux de la souffrance vécue et de la fragilité.

Le jury regrette ce qui est peut-être une forme d'impréparation : trop de leçons se dispensent de l'effort élémentaire de distinction et de définition conceptuelles, les notions et repères du programme de terminale sont parfois mal discriminés et mal maîtrisés, et les termes du sujet ne sont pas tous examinés. Ainsi, une leçon dont l'intitulé est "Peut-on parler d'un progrès de la science ?" devient "Peut-on parler d'un progrès dans la science ?" (du point de vue de ses techniques), ce qui change

évidemment le sens du sujet, s'intéressant moins à l'idée de vérité qu'à l'idée d'une évolution des pratiques techniques et heuristiques. Bien que tous les mots d'un intitulé n'aient pas la même importance, on ne saurait substituer à un signifiant un autre sans altérer la signification du tout.

La question « Faut-il des maîtres ? » a fait l'objet d'un traitement étreiqué, qui interroge tant sur la pertinence du choix fait par le candidat, que sur les raisons qui l'ont conduit à retenir ce sujet. La leçon véhicule, dans ses trois parties, des évidences et une certaine « sagesse de vie » sur la place des « maîtres », identifiés aux seuls enseignants, dans le processus éducatif. Quelles que soient les insuffisances de ce point de départ, qui occulte les autres sens du mot « maître », la leçon aurait pu proposer une authentique confrontation philosophique avec la figure du « professeur ». S'agit-il d'une idée anhistorique, ou d'une figure historiquement déterminée ? Le professeur incarne-t-il une figure de savoir, d'autorité, ou de pouvoir ? Est-il voué à s'adapter à l'air du temps ou à disparaître ? Le jury attendait, *a minima*, une réflexion structurée par la tension des arguments et ordonnée par la nécessité des concepts, prenant appui sur des textes philosophiques et pédagogiques précis. Or, le candidat, pensant sans doute bien faire, a livré un discours convenu, et dressé le portrait consensuel du professeur « idéal », à la fois savant désincarné et figure proche, bienveillante et sécurisante. Lors de l'entretien, les questions du jury, qui avaient pour but de donner au candidat l'occasion de préciser sa réflexion et d'élargir le questionnement dans le cadre d'un véritable dialogue, n'ont fait que révéler les limites de sa maîtrise philosophique : il est en particulier inacceptable que le candidat semble tout bonnement refuser de distinguer conceptuellement, alors que le jury l'y invite explicitement, « conseil », « technique » et « méthode », termes utilisés indifféremment lors de l'exposé.

Les termes du sujet doivent donc être analysés et distingués de termes de sens proche, dans le projet de faire surgir le problème logique et terminologique à la racine du sujet. Il faut exiger que les sujets soient mis en tension, que leurs prémisses et enjeux soient soulignés, que les candidats et candidates exposent d'authentiques problèmes ; il peut être utile de formuler clairement une alternative paradoxale, afin de s'atteler logiquement à cette résolution, sans verser dans un biais qui limiterait l'énoncé. Une leçon suit bien un projet : résoudre un problème logique, par étapes, mais sans changer de cap. Il n'est donc pas question d'empiler les parties les unes sur les autres, mais bien de les faire découler les unes des autres, aussi contradictoires puissent-elles être les unes par rapport aux autres. C'est là que le bât blesse la plupart du temps : d'une partie à une autre, il n'y a rien qu'un *hiatus*, et la troisième partie peut s'avérer soit hors sujet, soit hors sol.

Par exemple, le problème posé par le candidat « Sur quoi la justice peut-elle se fonder pour se réaliser effectivement ? » ne permet pas de s'interroger sur la possibilité d'une force immanente à la justice elle-même. La première partie envisage la justice comme « conformité au droit positif ». La force est alors assimilée à la réalisation du droit sans que ses fondements soient réellement interrogés. De même, alors que l'état de nature est évoqué dans la référence à Hobbes, le candidat se contente d'expliquer qu'il faut « un pacte d'autorité » pour déterminer ce qui est juste ou non, passant immédiatement à un exemple, « payer ses impôts », qui est un acte « juste » car « en conformité avec la loi instituée. » Mais aucun argument précis ne permet de comprendre ce qui fait la force propre d'une institution légale considérée comme juste. L'idée d'une force fondatrice qui résiderait dans l'acte du contrat social n'est pas interrogée ni même simplement suggérée par le candidat qui, dès lors, en reste à des généralités sur la légalité et sa légitimité. Sur la base de références classiques comme celle du *Contrat Social* de Rousseau, on pouvait attendre une réflexion sur la force de la justice dans son rapport constitutif à l'idée d'un accord rationnel des volontés centrées sur la détermination d'un intérêt commun. Le candidat, ayant mal posé le problème dès le départ, ne parvient pas à développer cet argument.

Trop souvent, les références doctrinales les plus traditionnelles, de celles qu'on mobilise en classe de terminale, sont mal maîtrisées, ou évoquées au travers de ce qu'on devine être des lectures de seconde main. Lors du travail personnel à mener en amont du concours, il ne suffit pas de recueillir des

thèses (*a fortiori*, résumées de seconde main), mais bien d'entrer dans l'intelligence d'une démarche, de saisir des problèmes, dans leur formulation comme leur résolution, et de retenir des raisonnements. Il importe que les candidats et les candidates disposent, pour chacune des six notions au programme de l'épreuve orale, de quelques références très précises, opportunément choisies, parfaitement maîtrisées, dans le détail : non seulement la structure générale d'une œuvre entière ou de quelques chapitres incontournables, mais la connaissance fine de quelques pages ou lignes ou formules quasi sues par cœur, en retenant l'argumentation, les choix lexicaux et distinctions conceptuelles, comme si les candidats et candidates candidats parlaient d'un extrait qu'ils avaient sous les yeux. Cette consigne s'impose d'autant plus que, contrairement au CAPES externe et aux agrégations, il n'est pas mis de bibliothèque à disposition des candidats et des candidates.

Un socle minimal de connaissances et de références s'impose lorsque l'on prétend faire un cours sur l'art aux élèves, et que le thème de l'art est, du reste, au programme du concours. Une leçon sur la responsabilité du scientifique, semble inapte à penser la déontologie de la profession, comme si, là aussi, le thème n'avait pas été travaillé, et que la philosophie était un exercice de sophistique : pouvoir parler de tout sans y connaître rien.

Par ailleurs, un candidat cultivé dans une discipline particulière peut se retrouver aveuglé par sa « spécialisation ». Par exemple, un candidat fort de savoirs dans le domaine de la sociologie et manifestement engagé intellectuellement échoue, à cause de cet engagement même, à traiter philosophiquement le sujet « La justice est-elle réparatrice ? ». Il envisage une réflexion qui n'interroge que le domaine des faits (répondant finalement à la question « est-ce possible ? ») ; même si son approche est vivante, justement parce qu'elle est engagée intellectuellement, elle n'est pas mise au service d'une interrogation philosophique : en droit, la justice est-elle réparatrice ? Doit-elle l'être ? En quel(s) sens ? Puisque la justice consiste à juger des actes humains, quelle forme de réparation est concevable ? Quelle est la vraie nature de la justice ? En fait, parce que le candidat n'envisage ce sujet que sous l'angle du combat pour davantage de justice, il ne fait en fait qu'exposer les raisons pour lesquelles la justice échoue à réparer les inégalités. Ainsi, un engagement intellectuel louable et réel devient un obstacle au traitement philosophique d'un sujet.

Le jury s'inquiète de ce que le registre de langue soit aussi régulièrement insuffisant ou approximatif : parfois c'est le débit trop rapide qui est en cause, ou trop lent au point d'être sentencieux pour un contenu parfois modeste, parfois c'est le niveau de langue même dont il faut s'inquiéter (art mis au féminin, « partir sur » ...). En matière de correction de l'expression, de clarté de la langue, il faut se souvenir qu'une certaine dimension d'exemplarité revient à l'enseignant qui s'adressera à des élèves.

Enfin, rappelons que le jury conseille vivement aux candidats et aux candidates de prendre très au sérieux l'entretien, pour expliciter le propos et les intentions argumentatives, pour préciser les concepts : le jury est très désireux d'y mener un dialogue authentique, pour penser ensemble et avancer dans la clarification des idées. Ses questions ne doivent pas être vécues comme des agressions, ou des critiques implicites, et n'attendent pas de réponse préétablie. Inversement, l'entretien n'est pas non plus, au moment des questions sur le dossier RAEP, le lieu d'une soutenance indéfinie où la parole est capturée, ni celui d'une défense coûte que coûte d'une position déjà soutenue pendant l'exposé initial : l'entretien ne doit pas être un tunnel sans temps, mais bien plutôt une conversation attentive et scrupuleuse.

Le jury a néanmoins entendu d'excellentes leçons, qui témoignent d'un travail authentique (fait de lectures, et, sûrement, d'entraînements) et qui témoignent d'une compréhension maîtrisée des attendus de l'épreuve.

ANNEXE

STATISTIQUES DU CONCOURS

ADMISSIBILITE PUBLIC

Nb inscrit s	Nb présent s	Nb admissible s	MG présent s	MG admissible s	Note mini présent s	Note maxi présent s	Note mini admissible s	Note maxi admissible s
274	198	92	9.52	12.08	0.5	17	10	17

ADMISSIBILITE PRIVE

Nb inscrit s	Nb présent s	Nb admissible s	MG présent s	MG admissible s	Note mini présent s	Note maxi présent s	Note mini admissible s	Note maxi admissible s
95	69	35	9.38	12.05	2.00	17.00	9.5	17.00

ADMISSION PUBLIC

Nb admissibles	Nb présents	Nb admis	MG présents	MG Admis	Note mini présents	Note maxi présents	Note mini admis	Note maxi admis
92	91	32	8.88	12.63	3.00	18.00	9.00	18.00

ADMISSION PRIVE

Nb admissibles	Nb présents	Nb admis	MG présents	MG Admis	Note mini présents	Note maxi présents	Note mini admis	Note maxi admis
35	33	19	9.12	11.72	3.00	17.00	9.00	17.00

STATISTIQUES PAR SEXE

ADMISSIBILITE PUBLIC

	Nb inscrits	Nb présents	Nb admissibles
Femme	120	95	48
Homme	154	103	44

ADMISSIBILITE PRIVE

	Nb inscrits	Nb présents	Nb admissibles
Femme	44	31	18
Homme	51	38	17

ADMISSION PUBLIC

		Nb admissibles	Nb présents	Nb admis
Femme		48	48	18
Homme		44	43	14

ADMISSION PRIVE

	Nb admissibles	Nb présents	Nb admis
Femme	18	16	8
Homme	17	17	11

STATISTIQUES PAR ACADEMIE

ADMISSIBILITE PUBLIC

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 Académie d'Aix-Marseille	19	15	7
A03 Académie de Besançon	5	3	1
A04 Académie de Bordeaux	6	5	1
A06 Académie de Clermont-Ferrand	4	2	0
A07 Académie de Dijon	3	3	0
A08 Académie de Grenoble	8	6	4
A09 Académie de Lille	10	7	4
A10 Académie de Lyon	14	8	6
A11 Académie de Montpellier	11	10	7
A12 Académie de Nancy-Metz	9	8	3
A13 Académie de Poitiers	5	5	4
A14 Académie de Rennes	10	8	5
A15 Académie de Strasbourg	7	5	1
A16 Académie de Toulouse	17	12	7
A17 Académie de Nantes	11	9	3
A18 Académie d'Orléans-Tours	4	3	2
A19 Académie de Reims	3	2	0
A20 Académie d'Amiens	5	3	2
A22 Académie de Limoges	1	0	0
A23 Académie de Nice	9	7	2
A27 Académie de Corse	1	1	1
A28 Académie de La Réunion	5	2	0
A31 Académie de Martinique	3	2	0
A32 Académie de Guadeloupe	3	3	2
A33 Académie de Guyane	6	5	4
A40 Académie de Nouvelle-Calédonie	4	4	2
A41 Académie de Polynésie Française	1	1	1
A43 Académie de Mayotte	9	4	2
A70 Académie de Normandie	8	8	5
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	73	47	16

ADMISSIBILITE PRIVE

Académie	Nb. inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles
A02 Académie d'Aix-Marseille	9	5	2
A04 Académie de Bordeaux	1	0	0
A06 Académie de Clermont-Ferrand	4	4	2
A08 Académie de Grenoble	2	2	2
A09 Académie de Lille	7	6	4
A10 Académie de Lyon	3	3	2
A12 Académie de Nancy-Metz	1	1	1
A13 Académie de Poitiers	2	2	1
A14 Académie de Rennes	7	6	3
A15 Académie de Strasbourg	1	1	1
A16 Académie de Toulouse	6	4	2
A17 Académie de Nantes	16	12	4
A18 Académie d'Orléans-Tours	4	2	1
A19 Académie de Reims	4	3	2
A20 Académie d'Amiens	2	1	1
A22 Académie de Limoges	1	1	0
A23 Académie de Nice	6	3	1
A40 Académie de Nouvelle-Calédonie	1	1	0
A70 Académie de Normandie	5	4	1
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	13	8	5

ADMISSION PUBLIC

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02 Académie d'Aix-Marseille	7	7	4
A03 Académie de Besançon	1	1	0
A04 Académie de Bordeaux	1	1	0
A08 Académie de Grenoble	4	4	0
A09 Académie de Lille	4	4	1
A10 Académie de Lyon	6	6	4
A11 Académie de Montpellier	7	7	1
A12 Académie de Nancy-Metz	3	3	2
A13 Académie de Poitiers	4	4	0
A14 Académie de Rennes	5	5	3
A15 Académie de Strasbourg	1	1	1
A16 Académie de Toulouse	7	7	4
A17 Académie de Nantes	3	3	1
A18 Académie d'Orléans-Tours	2	2	0
A20 Académie d'Amiens	2	2	0
A23 Académie de Nice	2	2	0
A27 Académie de Corse	1	1	0
A32 Académie de Guadeloupe	2	1	0
A33 Académie de Guyane	4	4	0
A40 Académie de Nouvelle-Calédonie	2	2	1
A41 Académie de Polynésie Française	1	1	0
A43 Académie de Mayotte	2	2	0
A70 Académie de Normandie	5	5	1
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	16	16	9

ADMISSION PRIVE

Académie	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
A02 Académie d'Aix-Marseille	2	2	1
A06 Académie de Clermont-Ferrand	2	2	2
A08 Académie de Grenoble	2	2	1
A09 Académie de Lille	4	4	2
A10 Académie de Lyon	2	2	2
A12 Académie de Nancy-Metz	1	1	1
A13 Académie de Poitiers	1	1	1
A14 Académie de Rennes	3	3	0
A15 Académie de Strasbourg	1	1	0
A16 Académie de Toulouse	2	2	1
A17 Académie de Nantes	4	4	3
A18 Académie d'Orléans-Tours	1	1	0
A19 Académie de Reims	2	2	1
A20 Académie d'Amiens	1	1	0
A23 Académie de Nice	1	1	1
A70 Académie de Normandie	1	1	0
A90 SIEC - Académies de Créteil Paris Versailles	5	3	3