



SECRETARIAT GENERAL
DIRECTION GENERALE DES RESSOURCES
HUMAINES
SOUS DIRECTION DU RECRUTEMENT

Concours du second degré — Rapports de jury
Session 2009

CAPES EXTERNE ET CAFEP

DE PHILOSOPHIE

Rapport présenté par M. Stéphane CHAUVIER
Professeur à l'Université de Caen Basse-Normandie
Président du jury

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

Sommaire

COMPOSITION DU JURY	4
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	5
PRÉAMBULE	5
PREMIÈRE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : DISSERTATION	10
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	10
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	10
SECONDE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : EXPLICATION DE TEXTE	15
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	15
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	15
ÉPREUVES D'ADMISSION	22
PRÉAMBULE	22
PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION DE TEXTE	25
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	25
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	25
DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : LEÇON	32
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	32
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	32
3. <i>Sujets proposés aux candidats</i>	37
TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE SUR DOSSIER	41
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	41
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	41
3. <i>Sujets traités par les candidats</i>	44
BILAN DE LA SESSION 2009	51
ANNEXES	52
1. DONNÉES STATISTIQUES	52
1.1. <i>Bilan de l'admissibilité</i>	52
1.2. <i>Bilan de l'admission</i>	53
1.3. <i>Répartition par académie d'inscription, CAPES</i>	54
1.4. <i>Répartition par académie d'inscription, CAFEP</i>	55
1.5. <i>Répartition par titre ou diplôme requis, CAPES</i>	56
1.6. <i>Répartition par âge, CAPES</i>	56
2. RÉGLEMENTATION DU CONCOURS	57
3. DOCUMENTS REMIS AUX CANDIDATS DE LA TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION	58
3. 1. <i>Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries générales</i>	58
3. 2. <i>Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries technologiques</i>	62
3. 3. <i>Circulaire du 4 novembre 1997</i>	65
4. LISTE DES PRINCIPAUX OUVRAGES DE LA BIBLIOTHÈQUE DU CONCOURS	67

Composition du jury

Président :

Stéphane CHAUVIER, professeur à l'Université de Caen Basse-Normandie.

Vice-présidents :

Alain BILLECOQ, Inspecteur d'Académie, Inspecteur pédagogique régional de l'Académie de Lille.

Jacques DOLY, Inspecteur d'Académie, Inspecteur pédagogique régional de l'Académie de Clermont-Ferrand.

Secrétaire général :

Paul MATHIAS, professeur agrégé, professeur de Lettres 1^{ère} année au lycée Henri IV, Paris.

Membres du jury :

Souâd AYADA, professeur agrégé, professeur en classes préparatoires économiques et commerciales au lycée Pablo Picasso, Fontenay sous bois.

Marie-Christine BATAILLARD, professeur de chaire supérieure au lycée Faidherbe, Lille.

Alain CAMBIER, professeur de chaire supérieure au lycée Faidherbe, Lille.

Serge CHAMPEAU, professeur de chaire supérieure au lycée Camille-Jullian, Bordeaux.

Mireille COULOMB, professeur agrégé, professeur de Lettres 1^{ère} année au lycée Claude Fauriel, Saint-Étienne.

Laurent CURNARIE, professeur de chaire supérieure au lycée Saint-Sernin, Toulouse.

Éric DUFOUR, professeur à l'Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Pascal DUMONT, professeur de chaire supérieure au lycée Carnot, Dijon.

Jean-Claude GENS, professeur à l'Université de Bourgogne, Dijon.

Emmanuelle HUISMAN-PERRIN, professeur de chaire supérieure au lycée Descartes, Antony.

Paula LA MARNE, Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional de l'académie de Rouen.

Michel LE DU, maître de conférences à l'université de Strasbourg.

Anne MONTAVONT, professeur agrégé, professeur en classes préparatoires scientifiques et en classes préparatoires économiques et commerciales au lycée Hoche, Versailles.

Laurence RENAULT, maître de conférences à l'université de Paris-Sorbonne.

Carole TALON-HUGON, professeur à l'université de Nice Sophia-Antipolis.

Alonso TORDESILLAS, professeur à l'Université de Provence, Aix-Marseille I.

Jean-Marie TRÉGUIER, professeur agrégé au lycée Jacques Cartier, Saint-Malo.

Dominique WEBER, professeur agrégé, professeur de Lettres 1^{ère} année au lycée Michelet, Vanves.

Patrick WOTLING, professeur à l'Université de Reims.

Épreuves d'admissibilité

	Candidats inscrits	Candidats présents à la 1 ^{ère} épreuve	Candidats présents à la 2 ^e épreuve	Moyenne des candidats	Moyenne des admissibles	Nombre d'admissibles
CAPES	1096	712	672	6,42	11,17	63
CAFEP	222	147	144	6,02	10,90	10

PRÉAMBULE

Avant de formuler quelques observations sur la session 2009 des épreuves d'admissibilité du CAPES et du CAFEP de philosophie, nous rappellerons l'essentiel de ce que nous écrivions dans le préambule du rapport sur les épreuves d'admissibilité de la précédente session, s'agissant de l'esprit général de ces épreuves, de la manière dont les candidats doivent les aborder autant que du regard que le jury porte sur leurs prestations.

Les épreuves d'admissibilité du CAPES externe de philosophie ont pour programme celui de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées. Cela ne signifie évidemment pas que les épreuves d'admissibilité du CAPES de philosophie sont de même nature et, surtout, de même niveau que celles auxquelles les professeurs soumettent les élèves des classes terminales des lycées. Ce sont en effet des professeurs que le jury doit permettre de recruter. Aussi le jury cherche-t-il moins à vérifier que certaines connaissances ont été acquises qu'il ne cherche à apprécier si ces connaissances pourront être transmises. Pour cela, le jury s'emploie principalement à mesurer le degré de familiarité des candidats avec certains problèmes fondamentaux de la philosophie, ce degré de familiarité se mesurant notamment 1) à la maîtrise, par les candidats, des distinctions conceptuelles qui nourrissent ces problèmes, 2) à leur connaissance, précise et de première main, de la manière dont les meilleurs auteurs les ont posés et résolus, 3) enfin, et peut-être surtout, à leur capacité de tirer de ces exemples illustres, moins des solutions que des méthodes, moins des jugements tout faits qu'un pouvoir instruit de juger, capable de s'appliquer à la diversité, mais aussi parfois à la nouveauté des situations qui sollicitent la réflexion philosophique.

Les deux épreuves d'admissibilité du CAPES permettent au jury de s'assurer de la présence de ces différentes qualités philosophiques dans les diverses modalités de leur exercice. Dans l'épreuve de dissertation, les candidats doivent être en mesure de dégager et de poser le ou les problèmes philosophiques fondamentaux impliqués par le sujet et, sur cette base, il leur revient, non de faire la liste des solutions qui leur ont été apportées, mais d'élaborer par eux-mêmes une solution philosophiquement conséquente, en puisant chaque fois que nécessaire l'orientation de leur pensée dans quelques solutions exemplaires bien maîtrisées. Dans l'épreuve d'explication de texte, les

candidats doivent, là encore, reconstituer le problème philosophique fondamental auquel le texte se confronte, mais, cette fois, il s'agit d'étudier en détail et d'apprécier la manière dont un grand philosophe y a répondu. L'épreuve de dissertation et l'épreuve d'explication de texte se complètent donc, s'agissant des qualités philosophiques qu'elles ont pour principal objet de révéler. Si le sens des problèmes philosophiques est le socle commun à ces deux épreuves, l'épreuve de dissertation révèle l'art de juger propre au candidat, tandis que l'épreuve d'explication de texte permet d'apprécier son aptitude à entrer dans le jugement d'un grand philosophe. Reste que cette différence n'est que d'accent : la dissertation n'autorise pas les approximations ou simplifications historiques, tandis que l'explication ne doit pas conduire à mettre en sommeil le jugement du candidat.

Ces indications générales sur l'esprit des épreuves d'admissibilité du CAPES de philosophie méritaient d'être rappelées au seuil de ce rapport, moins parce que les candidats de la session 2009 les ont ignorées que parce qu'il importe que les candidats qui se prépareront pour la session 2010 et qui, par négligence ou distraction, ne liraient que le présent rapport, réalisent nettement que la réussite à ce concours, devenu, par la force des choses, un concours particulièrement sélectif, exige bien autre chose qu'un bachotage plus ou moins exhaustif sur les notions et les grands auteurs du programme des classes terminales des lycées ou que la fréquentation de "manuels" destinés aux élèves de ces classes. Pour passer le cap des épreuves écrites d'admissibilité, ce qui est requis, au delà de la maîtrise formelle des deux exercices de dissertation et d'explication de texte, ce n'est pas une connaissance historique et rhapsodique du programme des classes terminales, mais une compréhension rationnelle et génétique de ce programme, capable de reconduire la trame de ses notions aux problèmes, aux concepts, aux oppositions doctrinales vivantes dont elles procèdent.

Les 63 candidats du CAPES et les 10 candidats du CAFEP que le jury a pu déclarer admissibles lors de cette session 2009 des épreuves d'admissibilité ont tous fait montre, à des degrés de perfection variés, des qualités sus-mentionnées et le jury tient d'emblée à les féliciter, quels que soient par ailleurs les résultats qui ont été les leurs lors des épreuves d'admission. Il n'en reste pas moins que si les résultats obtenus par les candidats admissibles lors de cette session ont été bons, ne serait-ce qu'en raison de la sélectivité objective du concours, ils ont été moins bons dans l'une des deux épreuves que ceux obtenus par les candidats de la précédente session, et la cause probable de cette moindre perfection nous paraît mériter qu'on s'y arrête quelques instants.

Analysons d'abord brièvement, avant de venir au détail des moyennes des deux épreuves, quelques données générales sur la session 2009 du concours. La baisse du nombre d'inscrits au CAPES externe s'est poursuivie. En 6 ans, le nombre d'inscrits a approximativement été divisé par 2 (1929 inscrits en 2003, 1096 en 2009), de même que le nombre de candidats présents aux deux épreuves (1363 en 2003, 672 en 2009). Par rapport à 2008, la baisse est d'environ 200 candidats (1375 inscrits et 841 présents en 2008). Le nombre de postes mis au concours ayant cependant été, en 2009, le même qu'en 2008 (26), la baisse du nombre de candidats présents aux deux épreuves a eu pour effet de rendre, d'apparence, l'écrit moins sélectif (7% d'admissibles en 2008, 9,4% en 2009). Mais outre que ce dernier taux de sélectivité reste, dans l'absolu, important, la comparaison des taux ne donne qu'une image imparfaite de la concurrence réelle des candidats. Car à mesure que les

années passent, que le nombre de postes mis au concours reste ce qu'il est et que les rapports insistent, chaque année, sur la difficulté objective du concours, seuls les candidats les plus motivés et les mieux préparés se présentent au concours, de sorte que le jury rencontre beaucoup moins de copies très en deçà de ce que doit être une copie de philosophie.

De ces données objectives sur la sélectivité des épreuves d'admissibilité, il résulte fatalement que seuls les candidats faisant montre, à un certain niveau de perfection, des qualités précédemment mentionnées, peuvent parvenir à être admissibles. Mais c'est là toutefois, dans ce degré de perfection des qualités indispensables à l'admissibilité, que l'on peut rencontrer, d'une session à l'autre, du plus et du moins. Partons à nouveau de quelques données chiffrées, en comparant la session 2009 à la précédente. En 2008, la moyenne des 59 candidats déclarés admissibles au CAPES a été de 13,27 pour la première épreuve et de 12,39 pour la seconde épreuve d'admissibilité, ce qui a conduit à fixer la barre d'admissibilité à 11,5. En 2009, la moyenne des 63 candidats déclarés admissibles au CAPES a été de 10,41 pour la première épreuve et de 11,92 pour la seconde épreuve, ce qui a conduit à fixer la barre d'admissibilité à 10. Comme on le voit aisément, la baisse significative de la barre d'admissibilité (1,5 points) s'explique entièrement par l'écart des moyennes de la première épreuve entre 2008 et 2009. Les moyennes de l'épreuve d'explication de texte, qui, en 2008, portait sur un texte de Leibniz et, en 2009, sur un texte de Montesquieu, sont en effet très proches (12,39 en 2008, contre 11,92 en 2009). En revanche, il y a près de 3 points d'écart entre la moyenne obtenue par les admissibles en 2008 sur le sujet : « La moralité est-elle utile à la vie sociale ? » et celle obtenue par les admissibles en 2009 sur le sujet : « Sommes-nous séparés du réel par les représentations que nous nous en faisons ? ». Cet écart de 3 points entre les moyennes des deux sessions trouve une explication arithmétique simple : 25 admissibles avaient, en 2008, une note supérieure à 14 à la première épreuve, au lieu qu'ils n'étaient que 6, en 2009, à avoir atteint ce niveau d'excellence. Or, avant d'avancer un élément d'explication plus substantiel de cette situation, précisons quel sens il convient de donner à la notation. Celle-ci, comme cela est régulièrement rappelé dans les rapports successifs, ne vise pas à quelque absolu. Les notes ont une valeur ordinale, elles servent à classer les candidats les uns par rapport aux autres au sein d'une même session. Toutefois, on ne saurait soutenir, s'agissant du moins des notes les plus élevées, qu'en posant ces notes, le jury n'ait à l'esprit que la valeur relative de la copie par rapport aux autres copies. Sans doute, un jury peut-il *décider* d'attribuer la note de 20 à la ou aux meilleures copies du concours, les autres copies étant alors étalonnées à partir de ce point haut. Mais cette décision viendra toujours corriger après coup un premier geste de notation qui, tout étant primordialement attentif à la valeur comparative de la copie, ne peut pas ne pas tenir également compte de la façon dont la copie, fût-elle parmi les meilleures du concours, traite le sujet lui-même, eu égard à ce qu'on peut légitimement attendre d'un tel traitement. Si la première chose qui importe, dans un concours, c'est de classer les copies les unes par rapport aux autres et, partant, de repérer les meilleures copies, rien n'interdit au jury de garder un œil sur la manière dont les meilleures copies traitent le sujet, de façon à être en mesure de distinguer les cas où les meilleures des copies traitent le sujet de la meilleure des façons et ceux où des copies meilleures que celles qui se sont trouvées être les meilleures étaient, compte

tenu du sujet, raisonnablement concevables. Dans le premier cas, les meilleures copies de la session recevront les notes les plus élevées sur l'échelle de la notation proposée, tandis que, dans le second cas, le meilleur, au sens ordinal, ne recevra pas en outre ce qui reste, malgré tout, la sanction de l'excellence, c'est-à-dire la fourchette la plus haute de la notation. Autrement dit, dans le premier cas, les meilleures copies de la session recevront des notes de 16, 17, 18, 19 voire 20 ; dans le second cas, le jury ne pourra procéder qu'à quelques rares incursions au dessus de 14 ou de 15.

Ces quelques considérations sur le sens qu'il convient de donner aux zones élevées de la notation nous permettent de revenir maintenant sur le point saillant de cette session 2009 des épreuves d'admissibilité. Celle-ci se caractérise, nous l'avons souligné, par la moindre excellence des résultats obtenus par les admissibles à la première épreuve que lors de la précédente session. Or les candidats qui se sont présentés à cette session ne sont, à titre individuel, nullement en cause : une partie notable d'entre eux s'étaient déjà présentés au concours lors de la précédente session et 14 des admissibles de cette session l'étaient déjà l'an passé. Le jury n'a donc pas vu une autre espèce de candidats, mais les mêmes, ou à peu de choses près, seulement confrontés à un sujet requérant de puiser à d'autres registres de la pensée philosophique.

C'est donc ce point qui nous paraît mériter d'être souligné et soumis à la réflexion des candidats autant que de ceux qui assurent leur préparation. Il apparaît en effet que les registres de la pensée philosophique auxquels faisait appel le sujet proposé lors de cette session ont comme muselé le potentiel philosophique des meilleurs candidats. Tandis que les meilleurs des candidats parviennent, en assez grand nombre, à traiter de la meilleure des façons un sujet les invitant à réfléchir sur l'essence et la finalité de la moralité, leurs qualités ne parviennent pas à se muer en excellence véritable lorsqu'il s'agit de se confronter à un sujet qui met pourtant en jeu un pan entier de l'histoire de la philosophie moderne depuis Descartes, un sujet les invitant à s'interroger sur le bien fondé de cette idée spécifiquement moderne qui veut que l'activité humaine de penser le réel porte en elle la menace de séparer l'homme du réel, de le plonger dans ses représentations, plutôt que de lui ouvrir le monde. Les candidats sont manifestement moins familiers avec les registres de la pensée philosophique situés aux confins de la métaphysique et de l'épistémologie qu'ils ne le sont avec ceux qui relèvent de la philosophie morale et de la philosophie sociale. Tout se passe comme s'ils préféraient le bien et le juste au vrai et à l'être, ou, du moins, comme s'ils s'étaient plus souvent et plus régulièrement exercés à penser les premiers qu'à penser les seconds.

La situation pourrait être anecdotique et interdire toute généralisation si elle était isolée. Mais l'observation du comportement intellectuel des candidats, lors de cette session autant que lors de la précédente, a donné au jury le sentiment que c'était tout un pan de la réflexion philosophique et de l'histoire de la philosophie qui tendait à faire l'objet d'une véritable forclusion. C'est ainsi que rares, très rares furent cette année les candidats à l'épreuve orale d'explication de texte à avoir choisi d'expliquer des textes de la *Critique de la raison pure* et les quelques qui ont fait ce choix se sont bien involontairement trouvés conforter la coupable prudence des autres. Or n'est-il pas inquiétant de voir, non pas ici et là, mais majoritairement des candidats au métier de professeur de philosophie se détourner d'un auteur et d'une œuvre dont on ne saurait dire que la place qui lui fut jusqu'ici accordée

dans l'histoire de la philosophie ne fut que l'effet d'une mode passagère ? Et ce que nous disons ici de la *Critique de la raison pure* pourrait l'être tout autant ou presque autant de la *Métaphysique* d'Aristote ou des *Principes de la philosophie* de Descartes.

Il est sans doute difficile, pour qui est aujourd'hui étudiant en philosophie, d'être totalement insensible aux tendances contemporaines qui tendent à faire du philosophe, de façon quasi exclusive, un maître en vie heureuse. Mais quelque attrait et quelque importance véritable qu'ait le problème de la vie bonne, nul philosophe, hormis les Cyniques grecs, n'a jugé que l'avancement de la question du bien devait se payer de l'abandon de la question de l'être ou de celle du critère du vrai. Gageons donc que le jury n'a pas assisté, en corrigeant les copies de la première épreuve, aux effets, même modérés, d'une poussée générationnelle de cynisme philosophique et que la question de la place de l'esprit dans le monde restera, au même titre que la question de la place de chaque homme parmi les autres hommes et face à sa propre mort, l'un des registres vivants autant des études de philosophie que de son enseignement dans les classes terminales des lycées.

Nous terminerons ce préambule par quelques remarques à destination des candidats du CAFEP. Les données lourdes relatives au CAPES, à savoir la baisse importante et régulière des inscrits autant que des présents, valent beaucoup moins pour le CAFEP, dont le nombre d'inscrits tourne, depuis plusieurs années, autour de 250 et le nombre de présents autour de 150. Les résultats moyens des candidats au CAFEP restent légèrement inférieurs à ceux des candidats au CAPES (6,02 de moyenne générale pour le CAFEP contre 6,42 pour le CAPES). En revanche, le niveau des admissibles au CAFEP, il est vrai en très petit nombre (10, soit 6,9% des présents), est quant à lui comparable à celui des admissibles au CAPES (10,9 de moyenne au CAFEP contre 11,17 pour le CAPES). Comme lors des années passées, la barre d'admissibilité du CAFEP a été la même que celle du CAPES, ne serait-ce que parce que les candidats des deux concours passent les mêmes épreuves et sont jugés indistinctement par le jury, certains candidats du CAFEP ayant d'ailleurs, comme lors de la précédente session, obtenu des résultats les plaçant aux tout premiers rangs de l'ensemble des candidats aux deux concours. Cette convergence dans le niveau des admissibles des deux concours trouve une explication simple : un nombre significatif de candidats au CAFEP sont simplement d'anciens candidats au CAPES qui, vraisemblablement, n'ont pu économiquement faire face à l'allongement d'études induit par leurs échecs successifs. Le jury tient donc à saluer la constance de ces candidats qui doivent savoir que si le concours qu'ils obtiennent ne porte pas le nom de CAPES, il a, aux yeux du jury aussi bien que de ceux qui les emploieront, la même valeur que celui-ci.

PREMIÈRE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : DISSERTATION

Durée : 6 heures ; coefficient : 1

Sujet : Sommes-nous séparés du réel par les représentations que nous nous en faisons ?

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admissibles
CAPES	712	5,91	10,41
CAFEP	147	5,71	9,70

2. Rapport sur l'épreuve

Le jury tient d'emblée à exprimer son inquiétude face au niveau globalement très insuffisant des travaux des candidats : 203 candidats ont eu une note inférieure à 5 et 224 une note de 5 ou de 6, ce qui signifie que près de la moitié des candidats sont sortis du concours dès la première épreuve, en se révélant incapables non pas même de traiter convenablement le sujet, mais, plus simplement, de prendre la mesure du problème philosophique pourtant fondamental qu'il soulevait. Cette incapacité à appréhender le problème philosophique soulevé par le sujet s'est en outre très souvent accompagnée d'une méconnaissance des règles élémentaires de l'exercice de dissertation. Aussi commencerons-nous par rappeler quelques exigences élémentaires fort souvent oubliées.

Beaucoup de candidats répètent littéralement la question à la fin de l'introduction, alors qu'elle devrait être problématisée. En outre, s'il est vrai que la position d'un problème passe par la formulation de questions, il ne s'agit pas de poser des questions artificielles à tout prix, qui partent dans tous les sens et sont censées tenir lieu d'une problématisation qui n'a pas été faite. Enfin, il faut aussi éviter, sans avoir construit une réelle problématique à partir d'une analyse de l'énoncé, d'annoncer un prétendu plan qui est vide et artificiel. D'autant plus que l'annonce d'un plan n'est pas nécessaire et est même superflue. Il faut, à partir d'une analyse de l'énoncé, ouvrir un champ problématique qu'on va ensuite explorer. Du coup, l'énonciation d'une alternative suffit. On rappellera que les bonnes copies n'annoncent pas de plan : elles posent un problème, c'est tout. Dernière remarque sur les exigences minimales : on ne perçoit pas toujours la différence spatiale entre les différentes parties (il y a des copies où, par exemple, on ne voit pas où finit l'introduction et où commence la première partie). Il est important que les copies soient bien présentées dans tous les sens du terme : il faut en particulier faire attention à l'écriture, qui ne doit pas demander un effort démesuré pour être lue ; il faut également faire attention à l'aération du texte, avec des parties détachées, etc.

Le jury aurait aimé que la question de l'énoncé soit réellement prise au sérieux et n'ait pas été un prétexte pour tenir des propos vagues sur le réel et la représentation. Il rappelle que l'analyse de l'énoncé n'est pas réductible à une analyse des mots qui le constituent. On peut toujours définir le

réel, puis les représentations, puis même (mais cela a été plus rare !) la séparation, on n'aura toujours pas produit une analyse de l'énoncé.

Autre défaut méthodologique des copies : il ne faut pas plaquer sur l'énoncé un problème qu'on a dans la tête et auquel l'énoncé, par association d'idées, fait penser. Ainsi, le problème renfermé par l'énoncé n'était pas, immédiatement au moins, celui de la vérité ou de l'adéquation (ou non adéquation) entre les représentations et le réel qui leur correspond. Ce n'est pas qu'une telle question ait été proprement hors sujet, mais c'est, d'abord, qu'elle était une question dérivée, et c'est ensuite qu'il aurait fallu en justifier l'introduction à un moment donné, relativement à une problématique centrale qui restait à définir, qui restait à déterminer – et qui devait être déterminée ...à partir d'une analyse de l'énoncé !

Soulignons encore au passage que, puisque l'introduction consiste en une analyse de l'énoncé, elle exclut qu'on y introduise des auteurs. Les auteurs ne doivent surgir que dans un second temps, lorsque le candidat a clairement délimité le territoire d'investigation proposé par l'énoncé. On y reviendra.

La question posée par l'énoncé n'était même pas, si on le prenait littéralement, de savoir s'il y a un rapport immédiat au réel. Se demander si nous sommes séparés du réel par les représentations que nous nous en faisons, c'est se demander si les représentations, à titre de médiations, nous coupent d'un réel défini comme extérieur à nous (transcendant au sens littéral du terme), de sorte qu'il existerait une béance, un gouffre infranchissable entre les deux termes de la relation. On le voit, le concept principal n'était ni celui de réel ni celui de représentation, mais celui de séparation, pour autant que la séparation serait le type de la relation entre les deux termes. Dès lors, on devait voir surgir dès l'introduction un autre membre de l'alternative, en opposant par exemple à la séparation une indissociable union, voire même une unité entre le réel et les représentations.

Mais attention ! Il ne suffit pas de dire les mots, de les prononcer comme des mots magiques où le simple fait de les dire une fois ou même de les répéter (incantation) tiendrait lieu d'analyse ! Il faut leur donner un statut conceptuel. Le jury déplore à ce sujet deux défauts qui sont revenus inlassablement dans la plupart des copies. En premier lieu une absence d'explication et de justification des assertions (où sont les analyses ?) ; en second lieu un discours qui suivait le fil des associations d'idées, sans se soucier de sa cohérence, au contraire d'un discours qui progresse méthodiquement à partir d'un point pour arriver à un autre. A ce propos, il est également important de rappeler, ce qui n'est nullement trivial quand on a lu les copies de beaucoup de candidats, que l'introduction introduit et que la conclusion conclut. Autrement dit, de même que l'introduction doit problématiser l'énoncé, c'est-à-dire déterminer un territoire d'interrogation dans lequel doit se mouvoir le développement, la conclusion achève, termine, clôt : on y attend une conclusion et donc une thèse relative à la question initiale de l'énoncé.

Entrons désormais dans le vif du sujet. La question était certes de la séparation, mais pour la penser, il fallait bien partir d'un des termes de la relation. Il était évidemment judicieux de partir des représentations, ou plus exactement de *nos* représentations, dans la mesure où, même si l'on part du réel, on sera toujours renvoyé à notre propre discours sur le réel, donc aux représentations qu'on s'en

fait. Sur ce point, on attendait donc une analyse de ce que signifie l'expression « nos représentations du réel ». D'une part, les représentations sont toujours celles d'un *sujet* qui se représente (c'est le sens du « nous » de l'intitulé), et, d'autre part, les représentations sont toujours des représentations de quelque chose, des représentations d'un *objet*, c'est-à-dire des représentations de quelque chose posé spontanément comme existant en dehors de la représentation qu'on s'en fait et qu'on appelle communément le réel transcendant (voir plus haut). Faute de ce point de départ programmatique, puisqu'il fallait ensuite développer la double direction sujet/objet, on avait souvent une énumération à la Prévert ou à la Borgès, où une succession d'exemples sans lien tenait lieu de définition : il y a des représentations cognitives, perceptions et conceptions, des représentations artistiques, des représentations imaginaires, etc.

Prendre le sujet frontalement et dans son caractère exemplaire, c'était d'abord poser que la question était celle des représentations cognitives du réel, c'est-à-dire d'une réalité dont les représentations posent précisément l'antériorité et la postériorité sur elles ! Se lancer dans un développement sur la représentation de l'œuvre d'art ou bien sur les représentations morales et sociales, c'était donc déjà manquer le sujet dans sa spécificité. Car celui-ci avait pour mérite de renvoyer, dans son intitulé, à une sphère très précise d'interrogation. Le terme de représentation devient en effet fondateur en philosophie avec Descartes, pour autant que le « cogito » qui surgit au terme du doute met en évidence le point d'Archimède de la philosophie moderne, à savoir le sujet connaissant (= le sujet qui se représente) à partir de quoi se constituera (même si c'est contre) toute la philosophie moderne jusqu'à Husserl et Wittgenstein (la théorie du *Bild* dans le *Tractatus*). En ce sens, il n'y avait nul passage obligé dans la dissertation. Un devoir bien construit pouvait tout autant l'être avec Descartes qu'avec Hume, Condillac, Kant, Husserl ou d'autres. Et, même si le sujet semblait particulièrement orienté vers la Modernité, on n'en pouvait pas moins tenter de se référer à des Anciens. Mais attention ! Quel qu'il soit, l'auteur sur lequel on décide de s'appuyer doit être introduit à bon escient. Ce qui veut dire : ne pas se laisser happer par un auteur qu'on connaît et plaquer un résumé de sa doctrine sur le sujet, mais, une fois qu'on a par soi-même construit un problème qu'on va traiter, convoquer les auteurs qu'on connaît parce qu'ils nous permettent de traiter notre problème. Les candidats, malheureusement, procèdent souvent en se laissant impressionner par les auteurs et ce qu'ils en savent. Ainsi, dans beaucoup de copies, le candidat assimilait tacitement représentation et imitation et se laissait happer par Platon. Le jury avait alors droit à une récitation de généralités sur l'allégorie de la caverne, sur la ligne ou encore sur le lit ! Mais, outre la platitude des propos, ils avaient pour effet d'entraîner le candidat hors du sujet. Car, opposant chez Platon le monde sensible et illusoire au monde intelligible des Idées, il plaquait sur le sujet une opposition qui en travestissait le sens.

En effet, la question de l'énoncé était celle, pour résumer et reprendre une distinction qu'on trouve dans un nombre incalculable de copies, du phénomène et de la chose en soi. Outre que la chose en soi n'est pas le noumène (il faut évidemment faire attention aux imprécisions qui révèlent un manque de familiarité avec les œuvres), il était pertinent d'opposer le réel tel qu'il est représenté au réel tel qu'il est en lui-même indépendamment des représentations que nous en avons. Cela posé, il aurait

fallu, d'abord, justifier relativement au sujet et d'une manière explicite l'introduction d'une telle distinction. Qui a explicitement dit que la thèse d'une séparation implique qu'on oppose ainsi à un réel représenté un réel « chose en soi » ? Il aurait ensuite fallu, ce qui a été très rarement fait, poser la question de savoir comment une telle distinction est légitime. C'était déjà la question que posait à Kant ses objecteurs : si la chose en soi est inconnaissable, comment précisément Kant peut-il l'inscrire dans un dispositif qui relève d'une connaissance philosophique, dès les premières lignes de l'Esthétique transcendantale, à titre de cause qui produit en nous des représentations ?

On a dit que c'est avec Descartes que surgit la question de la représentation : la notion, qui apparaît encore certes épisodiquement chez lui, est utilisée d'une manière systématique à partir de Leibniz. Curieusement, lorsque les candidats évoquaient Descartes, souvent plaqué comme les autres auteurs sur une non-problématique qui tournait autour d'un sujet qu'elle ne traitait pas, c'était pour "raconter" le doute et le « cogito », et de surcroît d'une manière imprécise. Ainsi, quand il est fait mention, dans la démarche cartésienne, de la question du Dieu véracé, le candidat ne le mentionnait pas, alors que c'était pourtant là le lieu du sujet ! Tout sujet proposé aux candidats a un lieu, la tâche essentielle du travail de dissertation consistant à le déterminer. En ce qui concerne Descartes, ce qui relève du lieu du sujet, c'est toute la question de savoir comment le philosophe sort du solipsisme auquel a mené le doute, et « retrouve » un réel dont il était « séparé ».

Le jury attendait donc d'abord que le candidat développe la thèse, somme toute très plate depuis Descartes, selon laquelle nous n'avons accès au réel qu'à travers nos représentations du réel. On pouvait certes s'appuyer sur l'illusion perceptive chez Platon, mais il était toutefois difficile, ensuite, de généraliser cet exemple chez un philosophe pour lequel la « vision des Idées » ne s'analyse pas en termes de représentation ! Répétons qu'on pouvait construire un tel développement à l'aune de n'importe quel auteur moderne, par exemple, outre Descartes, Leibniz et la question de la monade, les diverses formes d'empirisme et de sensualisme, la première *Critique* kantienne, la phénoménologie husserlienne, etc., autant d'auteurs ou de doctrines avec les problématiques desquels le candidat au concours est censé avoir une certaine familiarité.

De tels développements se sont malheureusement révélés excessivement rares, alors que le jury attendait ensuite davantage. C'est que, une fois qu'on a séparé le réel et la représentation, toute la question est de savoir si cette séparation ne se fonde pas sur une union tacite qui seule permet de parler de la séparation et donc de se la représenter. On pouvait certes, on l'a dit, se référer à Kant et parler de réel-chose en soi. Cependant, non seulement le réel n'est pas, chez Kant, une chose en soi, mais une catégorie de l'entendement (ce que les candidats semblent ignorer), mais la chose en soi elle-même ne relève pas de la connaissance, mais reste, chez Kant, une Idée : c'est la pensée d'un savoir total qui meut la progression effective et indéfinie de la connaissance. Aussi, si l'on voulait parler de Kant, on devait dire que le réel était complètement intégré dans la représentation. Le réel est construit, l'objet n'est rien d'autre que la connaissance (donc la représentation) de l'objet, et il n'y a rien en dehors et ailleurs que dans nos représentations ! Bref, toute extériorité est éliminée, puisque toute transcendance est toujours posée par le sujet connaissant.

Ce qui est remarquable, c'est que, pour en rester à Kant, la question qui demeure est celle de ce qu'on appelle l'altérité, c'est-à-dire celle du réel ou de la transcendance. Autrement dit, la question de l'extériorité resurgit alors même qu'on croit l'avoir supprimée. En effet, comment la transcendance peut-elle être posée par l'immanence (*i.e.* les représentations) sans que cela présuppose une donation initiale, donc une donation sur le fondement de laquelle le réel phénoménal ou catégorialisé est construit comme tel ? Autrement dit, la question cartésienne est toujours reconduite et résolue par de nouveaux moyens. Dès qu'on se place dans les représentations du sujet, toute la question est de savoir comment en sortir – ce qui veut dire : comment sortir de la séparation et retrouver une union. On le voit, la question n'était donc nullement celle de l'adéquation, car on ne peut pas dire que l'adéquation est union, par opposition à l'erreur et à l'illusion, puisque l'adéquation présuppose la séparation ! Mais, bien plus fondamentalement et simplement, la question était celle du rapport qui fonde la possibilité d'une adéquation ou d'une inadéquation. Elle était, chez Kant, celle du statut de la sensation.

On pouvait développer cette question plus simplement, à l'instar de Husserl (dès lors que les candidats se servent en général des auteurs ...du programme d'agrégation !). Tout le réseau conceptuel phénoménologique mis en place par Husserl dans les *Ideen I* vise en effet à sortir d'un tel solipsisme. Mais, encore une fois, il ne suffisait pas de prononcer le mot « corrélation » comme un mot magique et d'énoncer des assertions qui, sans explication ni justification, ne pouvaient demeurer que des slogans. Il fallait produire des développements qui montraient comment la distinction entre noème et noèse, qui prolonge et explique l'idée résumée dans l'intentionnalité, cherchait à sortir des problèmes liés à la philosophie de la représentation, c'est-à-dire de la coupure entre l'intériorité et l'extériorité (sujet et objet, représentations et réel). C'est toute la différence entre le doute méthodique et la réduction phénoménologique qui met entre parenthèses la position d'existence, mais laisse intact les « choses mêmes ».

Il était encore possible de formuler notre problème autrement et d'une manière encore plus simple, à la manière du néokantisme tardif de Natorp qui influença le jeune Heidegger. Il est vrai qu'on ne peut guère partir que de la représentation, donc de la séparation. Mais l'union n'est pas loin, car il y a un être ou une réalité des représentations. En ce sens, les représentations ne renvoient pas seulement au réel comme à quelque chose dont elles seraient séparées, car elles ont elles-mêmes une réalité qui fait qu'elles participent au réel. Et c'est seulement parce qu'elles participent au réel qu'elles peuvent y renvoyer, c'est-à-dire le représenter. On pouvait donc, en ce sens, conclure que nos représentations sont de la même étoffe que le réel, parce que l'esprit n'est pas hors du monde, mais dans le monde.

Rapport établi par M. Éric DUFOUR, à partir des observations des correcteurs.

SECONDE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : EXPLICATION DE TEXTE

Durée : 6 heures ; coefficient : 1

Sujet : « Comme nous voyons que le monde, formé par le mouvement de la matière, et privé d'intelligence, subsiste toujours, il faut que ses mouvements aient des lois invariables ; et si l'on pouvait imaginer un autre monde que celui-ci, il aurait des règles constantes, ou il serait détruit.

Ainsi la création, qui paraît être un acte arbitraire, suppose des règles aussi invariables que la fatalité des athées. Il serait absurde de dire que le Créateur, sans ces règles, pourrait gouverner le monde, puisque le monde ne subsisterait pas sans elles.

Ces règles sont un rapport constamment établi. Entre un corps mû et un autre corps mû, c'est suivant les rapports de la masse et de la vitesse que tous les mouvements sont reçus, augmentés, diminués, perdus ; chaque diversité est *uniformité*, chaque changement est *constance*.

Les êtres particuliers intelligents peuvent avoir des lois qu'ils ont faites ; mais ils en ont aussi qu'ils n'ont pas faites. Avant qu'il y eût des êtres intelligents, ils étaient possibles ; ils avaient donc des rapports possibles, et par conséquent des lois possibles. Avant qu'il y eût des lois faites, il y avait des rapports de justice possibles. Dire qu'il n'y a rien de juste ni d'injuste que ce qu'ordonnent ou défendent les lois positives, c'est dire qu'avant qu'on eût tracé un cercle, tous les rayons n'étaient pas égaux.

Il faut donc avouer des rapports d'équité antérieurs à la loi positive qui les établit : comme, par exemple, que, supposé qu'il y eût des sociétés d'hommes, il serait juste de se conformer à leurs lois ; que, s'il y avait des êtres intelligents qui eussent reçu quelque bienfait d'un autre être, ils devraient en avoir de la reconnaissance ; que, si un être intelligent avait créé un être intelligent, le créé devrait rester dans la dépendance qu'il a eue dès son origine ; qu'un être intelligent, qui a fait du mal à un autre être intelligent, mérite de recevoir le même mal, et ainsi du reste.

Mais il s'en faut bien que le monde intelligent soit aussi bien gouverné que le monde physique. Car, quoique celui-là ait aussi des lois qui, par leur nature, sont invariables, il ne les suit pas constamment comme le monde physique suit les siennes. La raison en est que les êtres particuliers intelligents sont bornés par leur nature, et par conséquent sujets à l'erreur ; et, d'un autre côté, il est de leur nature qu'ils agissent par eux-mêmes. Ils ne suivent donc pas constamment leurs lois primitives ; et celles même qu'ils se donnent, ils ne les suivent pas toujours. » MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois*, I, 1.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admissibles
CAPES	672	6,76	11,92
CAFEP	144	6,24	12,10

2. Rapport sur l'épreuve

L'originalité du texte de Montesquieu tient au fait qu'il impliquait la prise en compte d'enjeux diversifiés, allant de la science à la politique, en passant par le droit. La notion de loi y joue un rôle central. Aussi la culture philosophique requise pour procéder à son explication devait se montrer ample et solide. Dans le commentaire, la réflexion était censée franchir plusieurs seuils de difficultés, commandant les différents niveaux de problématisation de la notion de loi où se plaçait tour à tour Montesquieu. Il est dommage que de nombreux candidats se soient abstenus de prendre en charge toute l'ampleur des perspectives du texte et qu'ils aient souvent choisi de ne s'intéresser arbitrairement qu'à un ou deux passages, au lieu de consentir à entrer pleinement dans le texte pour

se confronter à toutes les difficultés, les creuser et ainsi nourrir leur propre réflexion. Très peu de candidats ont eu l'audace d'interroger sérieusement le texte et encore moins ont osé s'étonner de l'argumentation originale de Montesquieu. Le plus souvent, ils ont voulu soit brûler les étapes en escamotant la première partie (l. 1-11) qui portait sur le monde matériel, soit survoler le second moment (l.12-24) à caractère éthico-juridique en renonçant à traiter ses difficultés particulières, soit enfin réduire le troisième moment (l. 25- 31) à la portion congrue, apparemment par manque de temps ou tout simplement par négligence. L'explication de *tous* les moments du texte est incontournable : trop de candidats ont préféré privilégier à leur convenance certains passages, au détriment des autres. La fin du texte, en particulier, a trop souvent été escamotée ou simplement survolée.

Pour rendre compte, de manière pertinente, de la visée générale du texte, il était indispensable de reconnaître la triplicité des lois que Montesquieu se donne comme objet d'étude, ainsi que leur hiérarchie : les lois physiques concernant tous les corps matériels, les lois « *primitives* » de nature éthico-juridique régissant spécifiquement les rapports entre les « *êtres particuliers intelligents* », et enfin les lois relevant d'un droit positif établi par une instance politique. Car c'était un enjeu philosophique majeur de saisir, dans ce texte, l'effort de Montesquieu pour s'opposer à tout réductionnisme simpliste et, en même temps, pour se démarquer de tout relativisme radical, concernant la nature sociale de la loi. Les copies qui ne distinguaient pas clairement les différents niveaux ont été sanctionnées sévèrement. Confondre les lois « *primitives* » et les lois de la matière ou méconnaître inversement que les lois positives ne puissent être totalement arbitraires parce qu'elles doivent se régler sur des « *rapports d'équité antérieurs* » a conduit à commettre des contresens rédhibitoires. Mais par delà la diversité de chacun de ses domaines d'application et de ses contenus spécifiques, Montesquieu vise à maintenir une même définition de la loi présentée comme un rapport marqué par la constance et l'invariabilité. Les meilleurs candidats ont compris que ce concept de loi présentait ici une unité de sens et de forme : certains ont su rappeler, à juste titre, la célèbre définition formulée juste avant notre texte, dans le chapitre 1 du livre I de *De l'Esprit des lois*, selon laquelle « *Les lois (...) sont les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses* ».

Si le plan du texte a été aperçu par un grand nombre de candidats, encore fallait-il s'arrêter à la structure de chaque moment et aux détails de l'argumentation de Montesquieu, en l'occurrence aux concepts et aux exemples qu'il mobilise. Concernant le monde de la matière, notre auteur procède en trois points : il insiste d'abord sur la présence indispensable de lois invariables qui garantissent non seulement la permanence de notre monde, mais aussi celle de tout monde possible (l. 1-4) ; il souligne l'exigence de respect de règles nécessaires pour produire un monde, même du point de vue de Dieu (l. 5-7) ; il précise que celles-ci s'expriment sous forme de « *rapports constamment établis* » (l. 8-11). Montesquieu se fait l'écho des acquis de la physique mathématique et de la cosmologie moderne pour montrer que le monde de la matière (« *privé d'intelligence* ») reste soumis à une nécessité implacable. Le passage de la notion de loi à celle de règle (l. 5) est resté trop souvent inaperçu : elle indique notamment que l'auteur se place du point de vue d'une causalité productive ou d'une façon d'agir. Le Créateur lui-même est censé ne pouvoir déroger à la règle d'invariabilité et l'hypothèse d'une création relevant d'un pouvoir totalement discrétionnaire est ainsi invalidée, au point

que la mise en correspondance avec la « *fatalité des athées* » peut apparaître légitime. Encore fallait-il distinguer cette « *fatalité des athées* » de la fatalité aveugle. Car à la différence d'une quelconque fatalité obscurantiste, celle-ci n'escamote pas le rôle de la causalité. Entre création divine correctement comprise et structuration du monde matériel par des lois causales invariables, il ne peut y avoir d'incompatibilité. La comparaison que l'on trouve chez Descartes entre Dieu et le souverain absolu apparaît donc ici remise en question (cf. *Lettre à Mesland* du 2 mai 1644 ; *Lettre à Arnauld* du 29 juillet 1648 ; *Réponses aux 6èmes objections*, VIII). Montesquieu s'emploie ensuite à définir ces règles comme des rapports constants entre des variables, en s'inscrivant dans le contexte des acquis de la science moderne : ainsi la quantité de mouvement est double dans un corps dont la masse est double, si la vitesse reste la même ; mais si on double la vitesse, la quantité de mouvement sera quadruple. Les mêmes rapports entre masse et vitesse ne peuvent que produire les mêmes effets. Le principe de causalité équivaut ici à un principe de permanence : il apparaît comme un énoncé de conservation. Comme l'ont rappelé les candidats maîtrisant une certaine culture épistémologique, quelques lois, dans le monde matériel, peuvent rendre compte de phénomènes extrêmement variés : ainsi en est-il des lois de gravitation formulées par Newton qui rendent compte aussi bien des mouvements des planètes, du mouvement de la lune autour de la terre, du phénomène des marées, etc. La mécanique du monde matériel apparaît toujours très conforme à elle-même et réglée comme une horloge. Mais si la cause égale l'effet, nous avons affaire à une causalité-identité et la quantité d'être peut être considérée comme immuable. Pour illustrer ce thème, il était envisageable de recourir, comme de très rares candidats l'ont fait, à d'autres exemples de lois scientifiques (comme celle qui stipule que la pression d'un gaz varie en fonction de son volume).

Dans le second grand moment du texte, Montesquieu souligne que les êtres particuliers intelligents sont eux-mêmes soumis à des lois préalables qui se présentent comme les conditions normatives de légitimité des lois positives susceptibles d'être établies par leurs soins. Ainsi, notre auteur fournit quelques exemples de ces règles déontiques fondamentales. Il fallait nécessairement s'interroger sur la nature des possibles (I. 14-15) et certains ont entrepris de le faire pertinemment en faisant référence à Leibniz ou Malebranche. Chez Leibniz, les possibles résident de toute éternité dans l'entendement divin : il ne peut donc être question comme chez Descartes de tenir les possibles pour des créations de Dieu et de les suspendre à une volonté infinie qui aurait pu « faire qu'il ne fût pas vrai que toutes les lignes tirées du centre à la circonférence fussent égales, comme de ne pas créer le monde » (Descartes, *Lettre à Mersenne* du 27 mai 1630). Les références à la controverse entre Leibniz et Descartes ou aux positions de Malebranche étaient donc les bienvenues. En revanche, pour éclairer le passage, d'autres références – comme à Bergson, voire à Sartre – ne pouvaient apparaître que très hasardeuses, voire contradictoires avec la thèse défendue ici et conduisaient directement au contresens.

« *Avant qu'il y eût des lois faites, il y avait des rapports de justice possibles* » : Montesquieu congédie ici toute conception d'un positivisme juridique strict ou d'un décisionnisme politique arbitraire. Certains candidats ont pertinemment relevé qu'avec insistance, un même adversaire et une même thèse sont visés : Hobbes et le recours au volontarisme d'un souverain absolu (sur ce point, cf.

le chapitre 2 du même livre I de *De l'Esprit des lois* et la *Défense de l'Esprit des lois*). En aucun cas, ce n'est la volonté qui à elle seule peut établir les lois positives, mais bien plutôt la raison. Montesquieu renvoie à la prise en compte d'une « raison primitive » dans l'élaboration du droit. Par-là même, il jette les bases d'une science possible du droit sur le modèle de la géométrie. Loin d'être un simple exemple (même si Descartes l'avait précisément utilisé) ou même une analogie, la référence à la figure géométrique du cercle et le problème du passage de la figure idéale au dessin empirique (I. 17) avaient valeur paradigmatique. Car si chaque dessin tracé vaut pour son approximation vis-à-vis de la figure idéale et n'en est que l'exemplification, il en va également pour l'établissement des lois positives. Montesquieu mettait au jour le nécessaire recours à une essence idéale et universelle de la justice. Le droit positif ne peut alors apparaître que comme l'instanciation empirique de lois plus profondes situées à la fois en amont et en surplomb. Il s'agit de supposer certaines règles propres aux rapports sociaux élémentaires entre êtres intelligents, c'est-à-dire des obligations prérequis pour toute formation sociale. Les lois positives ne peuvent donc être considérées comme produites *ex nihilo* : elles déclinent à leur façon, selon les circonstances, des exigences normatives primordiales.

Il fallait donc s'arrêter au détail des quatre règles éthiques fondamentales qu'énumérait Montesquieu : peu de candidats ont fait l'effort de les analyser sérieusement. Elles répondent à une exigence d'égalité humaine et de réciprocité, à la racine de toute justice distributive et corrective. Sur ce point, Raymond Aron a peut-être dit l'essentiel : « Ces lois antérieures aux lois positives, manifestement, ne sont pas des lois causales, mais des lois-commandements, qui n'ont pas pour origine la volonté de législateurs particuliers mais sont consubstantielles à la nature ou à la raison humaine » (*Les Étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1967, partie I, p. 57). Certains ont cherché la solution de facilité en soutenant que Montesquieu se faisait ici le représentant des théories du droit naturel moderne et du jusnaturalisme. Cette interprétation ne pouvait apparaître que cavalière : car il ne s'agit pas ici de la présupposition de droits simplement subjectifs ou de droits inhérents à une nature humaine isolée. Les « lois primitives » concernent bien les « êtres particuliers intelligents » au pluriel et plus particulièrement les rapports intersubjectifs qu'ils sont censés entretenir. La tournure stylistique très caractéristique utilisée par l'auteur — qui recourt à un conditionnel au potentiel — montre que la supposition de l'existence de sociétés d'hommes implique l'énonciation d'un certain nombre de règles fondamentales d'équité afin de vivre en bonne intelligence. Ainsi, Montesquieu met en évidence un ordre déontique analytiquement compris dans les rapports potentiels entre les êtres intelligents, c'est-à-dire les êtres dotés de conscience rationnelle, et consistant en invariants normatifs incontournables pour garantir entre eux des rapports sociaux équitables.

Enfin, après avoir reconnu que le monde intelligent présupposait des lois constantes, tout comme le monde matériel, Montesquieu souligne le décalage entre la stricte articulation des corps matériels sur leurs lois et le lien plus lâche que les êtres particuliers intelligents entretiennent avec leurs lois primitives. Envisagé sous le rapport de la régularité, le monde intelligent se révèle d'une perfection moindre que le monde physique : peu de candidats ont perçu ce paradoxe, mais aussi son corollaire qui fait que le défaut de prédictibilité des conduites révèle aussi que la déclinaison empirique des

« lois primitives » ne s'effectue pas de manière mécanique et que l'homme peut lui-même prétendre en être l'auteur et en assumer la responsabilité. Montesquieu avance deux raisons fondamentales à la propension à l'errance des êtres particuliers intelligents : ils sont d'une part « *bornés par la nature* » et, d'autre part, ils disposent d'une capacité propre d'agir, de s'autodéterminer (l. 28-29). Ici, encore, la solution de facilité fut de se référer à la théorie cartésienne de l'erreur, mais il est clair que Montesquieu n'envisage pas, pour les êtres intelligents soumis à la finitude, l'existence d'une volonté infinie. Montesquieu établit même une gradation entre les êtres strictement matériels qui suivent invariablement les lois causales, les plantes et les bêtes qui comme les hommes « ne suivent pourtant pas invariablement leurs lois naturelles » (*De l'Esprit des lois*, I, 1). Lorsqu'on arrive à la vie, les lois sont aussi des lois causales, mais d'une nature plus complexe et plus subtile : peu à peu, le déterminisme mécanique desserre son étau. Ainsi s'établit une transition graduée entre la matière et les êtres particuliers intelligents et la liberté se pose nécessairement en termes de degrés. Encore plus arbitraire fut donc le travers qui consista à vouloir plaquer ici des considérations sur l'autonomie au sens kantien. En s'employant à rappeler que tout être intelligent incarné comme l'homme demeure toujours, en raison de sa nature, influencé par les émois de la sensibilité et reste soumis aux lois physiques, Montesquieu s'efforce également de souligner que si l'instanciation empirique des lois primitives relève bien d'un pouvoir d'initiative propre aux êtres intelligents, l'établissement effectif de telles lois positives n'implique pas une garantie d'obéissance absolue de la part de ceux à qui elles s'appliquent. Les lois primitives, comme les lois positives, peuvent toujours être transgressées, mais cette capacité de s'en écarter est aussi ce qui révèle leur marge de liberté. Cependant, celle-ci s'expérimente positivement dans ce pouvoir d'initiative propres aux êtres particuliers intelligents d'établir eux-mêmes des lois, en fonction de leur situation.

On comprend alors que Montesquieu ouvre des pistes de réflexion sur les différents types d'instanciation empirique des lois normatives fondamentales, relativement aux mœurs qui caractérisent les communautés humaines. Mais, comme l'ont vu certains candidats perspicaces, il pointe surtout les risques encourus lorsque les hommes dérogent aux lois éthico-juridiques primitives, censées régir toute société humaine, voire quand ils prétendent ignorer toute loi, comme dans le cas du despotisme. Comme l'ont fait de rares candidats, on pouvait alors déceler, dans ce texte, les lignes d'un travail précurseur d'une forme spécifique de sociologie, récusant toute antinomie entre les faits et les valeurs et refusant par avance tout déterminisme social mécanique.

Rappelons, pour finir, qu'un minimum d'exigences dans la mise en forme d'un commentaire de texte écrit est impérativement requis. Malheureusement, les correcteurs ont constaté un réel laisser-aller qui ne pouvait produire que des effets très dommageables. Le niveau de l'expression écrite de beaucoup de candidats a souvent laissé les correcteurs perplexes, voire inquiets. Il nous faut donc réitérer quelques conseils pratiques fondamentaux :

— La présentation et l'expression écrite (syntaxe, orthographe) sont apparues trop souvent défectueuses : on peut attendre de futurs professeurs qu'ils s'expriment dans une langue correcte, sinon élégante.

— Dans l'introduction, une accroche est souhaitable pour amener la problématique du texte, sans cependant recourir par facilité et sans recul possible à l'actualité brûlante. En outre, une introduction n'est pas un hors-d'œuvre : elle doit donner pleinement la mesure du travail de problématisation philosophique dont est capable le candidat. Aussi, une introduction ne peut se confondre avec un résumé plus ou moins approximatif du texte sans qu'apparaisse jamais la moindre intuition des difficultés philosophiques qui en permettrait le questionnement.

— En guise d'explication, beaucoup de candidats se contentent de répéter platement le texte et leur paraphrase conduit au délayage. Même si les copies très courtes sont souvent bâclées, les copies trop longues (jusqu'à 28 pages !) et verbeuses ne sont pas les plus pertinentes (trop de redites, de digressions viennent nuire au fil conducteur de l'explication et émousser l'intensité du travail de problématisation philosophique). L'usage de notes de bas de page n'est pas du tout légitime.

— Il faut se garder des confusions anachroniques : ainsi Montesquieu est-il tantôt considéré comme un philosophe des Lumières ou même comme postérieur à Rousseau et discutant ses thèses, voire confondu (à plusieurs reprises !) avec ... Montaigne.

— Le texte doit bien sûr être expliqué pour lui-même, mais il doit être situé dans le contexte théorique qui est le sien. Aussi, le recours à des références philosophiques justifiées et argumentées pour l'éclairer est toujours intéressant, comme ici l'opposition à Hobbes. Mais inversement, il vaut mieux s'abstenir de références inappropriées que l'on plaque de manière totalement artificielle (par exemple : un vague cartésianisme, une conception existentielle des possibles héritée de lectures simplistes de Bergson ou de Sartre, un amalgame entre le projet d'une physique des moeurs et celui d'une métaphysique des moeurs trouvé chez Kant, etc.). Certains cherchent à faire illusion en plaquant sur le texte des connaissances qui ne font qu'obscurcir l'argumentation de l'auteur et qui n'impressionnent pas le correcteur. Il faut s'interdire de vouloir placer, à tout prix, des lectures toutes faites : présenter, par exemple, Montesquieu comme un représentant du jusnaturalisme moderne défendant la loi naturelle et procéder à des amalgames avec Locke ou Rousseau.

— Il faut proscrire tout plan artificiel et arbitraire qui consisterait à dissocier systématiquement l'étude prétendument ordonnée du texte — qui s'avère le plus souvent extrêmement superficielle — et la prétention à dégager ensuite son intérêt philosophique — qui favorise alors les extrapolations les plus déplacées et les plus navrantes.

Les textes sont très présents dans la pratique pédagogique des professeurs de philosophie : il faut donc absolument que l'exercice de leur explication donne lieu à un effort intellectuel sérieux et rigoureux, soucieux à la fois de rendre compte du mouvement d'ensemble de la pensée à l'œuvre et des détails de la démarche de l'auteur. En dessous de 5, les copies ont été considérées comme réellement inconsistantes, voire consternantes. De 5 à 7 ont été notées des copies qui présentaient quelques embryons de réflexion philosophique sur le texte, souvent disparates. Entre 8 et 11, les copies commençaient à offrir un commentaire scrupuleux et construit, mais parfois partiel ou se contentant de s'en tenir à une paraphrase, suffisamment intelligente cependant pour saisir des points saillants du texte. Malgré le caractère plutôt prometteur de ces copies, un effort reste à fournir pour

acquérir une maîtrise plus ferme de l'ensemble des enjeux philosophiques d'un texte et une aisance plus grande pour restituer, de manière pertinente, leurs tenants et aboutissants. Enfin, à partir de 12, les copies commençaient à réellement se détacher du lot en raison de leurs qualités intellectuelles et de leurs références philosophiques éclairantes. Ainsi, les déficiences que nous avons signalées ne doivent servir qu'à permettre aux candidats malheureux d'y remédier efficacement. Mais il faut avoir conscience que cette épreuve exige un entraînement méthodique et soutenu dans la durée : elle ne peut supporter l'improvisation.

Rapport établi par M. Alain CAMBIER, à partir des observations des correcteurs.

Épreuves d'admission

	Candidats admissibles	Candidats dispensés de l'admissibilité	Candidats présents aux 3 épreuves	Moyenne des présents	Moyenne des admis	Nombre d'admis
CAPES	63	26	69	7,80	10,06	26
CAFEP	10	1	10	7,53	9,40	5

PRÉAMBULE

Les épreuves d'admission du CAPES et du CAFEP constituent, pour les candidats déclarés admissibles sur la base des épreuves écrites, une sorte de nouveau concours, au taux de sélectivité certes moins important (38% pour le CAPES, 50% pour le CAFEP), mais aux exigences renouvelées. Outre l'entrée en lice de candidats normaliens, dispensés des épreuves d'admissibilité (27 inscrits, 20 présents à au moins une épreuve lors de cette session), le nombre et la nature des épreuves d'admission obligent les candidats non pas tant à faire montre de qualités nouvelles que de qualités supplémentaires et à le faire avec le maximum de régularité dans les trois épreuves. Sans doute les candidats issus des épreuves écrites abordent-ils les épreuves d'admission avec le bénéfice des points obtenus à l'écrit, mais, hormis quelques candidats ayant excellé dans les deux épreuves d'écrit, l'écart de points entre les admissibles est rarement tel que les trois épreuves orales ne puissent tout remettre en question. Il est donc fondamental, pour les candidats au CAPES et au CAFEP, qu'ils soient normaliens ou soumis aux épreuves d'admissibilité, de se préparer spécifiquement aux épreuves d'admission, en tenant notamment compte du caractère oral de ces épreuves. Car, si le jury continue d'être attentif à la présence des qualités proprement philosophiques que nous avons précédemment mentionnées, il pondère inévitablement son jugement en tenant compte de la clarté du propos du candidat, de la présence de celui-ci à sa parole, de la pertinence de ses réponses aux questions qui lui sont adressées, dès lors que ce sont des professeurs dont le jury doit permettre le recrutement, des professeurs qui auront à s'adresser en chair, en os et en parole à leurs élèves.

Les résultats de la session 2009 justifient amplement cette invitation adressée aux candidats à se préparer sérieusement et régulièrement aux épreuves d'admission. Si les résultats obtenus à l'épreuve d'explication de texte montrent que la grande majorité des candidats est au niveau du concours (9,22 de moyenne générale pour le CAPES et 8,5 pour le CAFEP), en revanche, les résultats obtenus par un assez grand nombre de candidats à l'épreuve de leçon et à l'épreuve sur dossier sont inquiétants. En leçon, la moyenne des candidats a été de 7,45 pour le CAPES et de 6,40 pour le CAFEP, tandis que pour l'épreuve sur dossier, la moyenne des candidats a été de 7,54 pour le CAPES et de 8,55 pour le CAFEP. Or le niveau assez bas des moyennes à ces deux dernières épreuves a une unique cause prochaine : le nombre relativement important de notes très basses

obtenues par certains candidats à ces deux épreuves. Pour s'en tenir à la cohorte plus significative, par sa taille, des candidats au CAPES, 13 candidats ont obtenu une note inférieure à 5 à l'épreuve sur dossier et 41 une note inférieure à 8. Pour la leçon, 17 ont eu une note inférieure à 5 et 47 une note inférieure à 8, tandis que seuls 23 candidats avaient une note inférieure à 8 à l'épreuve d'explication.

La présence de notes basses voire très basses lors des épreuves d'admission n'est pas, en soi, un état de choses exigeant une explication particulière. Comme nous l'avons rappelé dans le préambule aux épreuves d'admissibilité, la notation a pour objet de classer les candidats les uns par rapport aux autres et le jury s'efforce, pour cela, d'utiliser toute l'échelle de la notation. Ce qui est en revanche, pour le jury comme pour les candidats, une plus grande source d'inquiétude, c'est le nombre assez élevé de notes basses, voire très basses, car ces notes, toutes comparatives qu'elles soient, signalent souvent, non pas tant la grande médiocrité d'une prestation, que son inadaptation à ce qui est minimalement attendu par le jury, de sorte que certains candidats échouent, non pas parce qu'ils n'ont pas les qualités requises pour réussir, mais parce qu'ils n'ont pas su aborder de la façon qui convient l'une au moins de leurs trois épreuves d'admission.

Or les règles de ces épreuves, et spécifiquement de l'épreuve de leçon et de l'épreuve sur dossier, ne peuvent être ignorées des candidats, soit parce que la première est une épreuve traditionnelle des concours, soit parce que la seconde, ayant plusieurs années d'existence à son actif, a fait l'objet, dans tous les rapports successifs, de toutes les précisions indispensables à l'information des candidats.

— Dans l'épreuve de leçon, le candidat dispose de 4 heures pour préparer un exposé de 40 minutes au maximum, qui n'est pas suivi d'entretien. Durant sa préparation, le candidat a libre accès à la bibliothèque du concours. Les sujets de leçon se rattachent tous à des notions du programme des classes terminales et le candidat doit s'attacher, à la fois, à ne traiter *que* le sujet qu'il a retenu, et pas quelque autre sujet connexe, et à traiter *tout* le sujet qu'il a retenu, en fonction de la problématique qu'il a librement définie. L'épreuve de leçon n'étant pas suivie d'un entretien, le candidat n'est en effet jugé que sur ce qu'il aura explicitement dit, de sorte qu'il lui faut être particulièrement attentif à circonscrire, dans le champ ouvert par son sujet, un domaine problématique dont il pourra faire le tour.

— Dans l'épreuve sur dossier, le candidat dispose de 2 heures pour préparer un exposé de 20 minutes au maximum, suivi d'un entretien de 25 minutes au maximum. Le candidat a également libre accès à la bibliothèque du concours durant les 2 heures de sa préparation. Si l'épreuve sur dossier est, comme cela est régulièrement rappelé, une authentique épreuve de philosophie, et non quelque exercice abstrait de réflexion pédagogique, sa particularité tient au fait que ses sujets sont directement tirés de la pratique de l'enseignement de la philosophie en classe terminale. Le candidat se voit en effet proposer deux sujets relevant de deux « matrices » différentes. Selon le sujet retenu par le candidat, l'épreuve sur dossier le conduira à traiter une question du type de celles qui constituent les sujets de dissertation donnés au baccalauréat (matrice 1), à problématiser et à développer une notion du programme des classes terminales, soit pour elle-même (matrice 2), soit en association avec une autre notion (matrice 3), enfin à expliquer un texte de la longueur et du degré de difficulté de ceux donnés au baccalauréat (matrice 4). L'exposé de 20 minutes du candidat, prononcé devant un jury de concours, ne peut évidemment prétendre reproduire ou imiter la leçon qu'un

professeur pourrait faire sur le même sujet devant sa classe. Le candidat doit donc traiter le sujet qu'il a retenu dans sa teneur philosophique, mais être particulièrement attentif à la clarté et à la progressivité de son propos, l'entretien de 25 minutes qui prolonge son exposé l'amenant, de ce point de vue, autant à développer la teneur proprement conceptuelle de son exposé qu'à en préciser les enjeux et à en varier les illustrations et les applications, dans une finalité indissociablement philosophique et pédagogique.

Ces règles simples présidant aux épreuves de leçon et sur dossier ne pouvant être ignorées, il reste que les piètres résultats de beaucoup de candidats dans ces deux épreuves ne peuvent trouver d'autre explication, au delà d'impondérables fautes de jugement, que l'insuffisance de leur préparation à ces épreuves, qu'il s'agisse d'une préparation en situation ou d'une préparation plume à la main, dans le silence de leur étude.

Or comment se préparer efficacement ? Tout simplement en s'exerçant, c'est-à-dire en prenant des sujets aussi variés que possible et aussi éloignés que possible de ceux qu'on se sentirait le mieux équipé pour traiter et en s'efforçant d'en tirer quelque chose qui se tienne, qui ait de la consistance et de la profondeur à la fois, qui ait de la matière, qui n'ignore rien de ce qui est attendu de quiconque possède une solide culture philosophique, tout en s'épargnant les poncifs.

Pour faciliter le travail des candidats de la session 2010, nous avons donc joint aux rapports spécifiques concernant ces épreuves, la liste de tous les sujets de leçon proposés aux candidats en 2009 et la liste de tous les sujets de l'épreuve sur dossier traités par les candidats lors de cette même session, en y incluant *in extenso* les textes associés à la matrice 4. Par ailleurs, s'agissant de l'épreuve d'explication de texte, nous avons placé, en annexe à ce rapport, la liste des principaux ouvrages figurant dans la bibliothèque du concours, dont sont *de facto* extraits les textes proposés aux candidats.

En s'exerçant sur ces sujets, tout en méditant les conseils donnés dans les rapports qui suivent de même que dans ceux des années précédentes, les candidats devraient, sinon s'assurer le succès, du moins se donner de raisonnables chances de l'obtenir.

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION DE TEXTE

Préparation : 2h30.

Durée de l'épreuve : 45 mn, dont 25 mn pour l'explication et 20 mn d'entretien avec le jury.

Coefficient : 1.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	79	9,22	11,27
CAFEP	10	8,5	9,8

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve d'explication de texte : M^{mes} et MM. Alain CAMBIER, Stéphane CHAUVIER (président de commission), Laurent CURNARIE, Jean-Claude GENS, Anne MONTAVONT, Laurence RENAULT, Carole TALON-HUGON (présidente de commission), Dominique WEBER.

Nous commencerons par rappeler, à l'usage des futurs candidats, les conditions dans lesquelles cette épreuve orale d'explication de texte se déroule. Le candidat tire une enveloppe comportant deux sujets, entre lesquels il devra choisir durant les quinze premières minutes de sa préparation. Ces sujets se présentent sous la forme d'une reproduction informatique du texte à expliquer, avec indication de l'auteur, de l'œuvre, de l'édition et de la page. Le candidat se voit remettre, dès le début de sa préparation, un exemplaire des œuvres concernées de façon qu'une fois son texte choisi, il puisse librement se reporter au reste de l'œuvre durant le temps de sa préparation. Les philosophes n'ayant pas écrit de textes pré-découpés pour les épreuves d'explication de texte, il peut en effet arriver que le candidat éprouve le besoin de se remettre en mémoire le contexte immédiat du texte qu'il doit expliquer. Reste que si les textes proposés n'ont pas été écrits par les philosophes de façon à servir de base à des épreuves d'explication de texte, le jury découpe les textes de façon à ce qu'ils forment un tout qui n'exige pas, pour être expliqué, que le candidat prenne connaissance du contexte immédiat du passage à expliquer.

Les textes proposés aux candidats ont une longueur qui varie en fonction de la nature du passage à expliquer et de sa plus ou moins grande densité conceptuelle. Il serait bien évidemment erroné de penser que si deux textes d'inégales longueurs sont offerts au choix d'un candidat, le plus court sera le plus aisé à expliquer. Tous les textes proposés, quelle que soit leur longueur, sont explicables dans les 25 minutes prévues par la réglementation de l'épreuve, étant entendu que les 20 minutes d'entretien qui suivent l'exposé du candidat n'ont pas d'autre objet que d'amener le candidat à préciser, amplifier, compléter ou rectifier son explication. Insistons-y : l'entretien ne constitue pas le

commencement de l'évaluation du candidat. Même si une question du jury laisse entendre au candidat qu'il pourrait reconsidérer tel ou tel point de son explication, le jury ne s'est pas, pour cela, déjà fait une opinion arrêtée sur la prestation du candidat. L'entretien fait partie intégrante de l'explication du texte. Il est, pour le candidat, l'occasion d'une continuation et d'un approfondissement de son explication du texte, sous la sollicitation éclairée du jury, de sorte que, dans le cas de textes d'une certaine longueur, l'entretien pourra offrir au candidat l'occasion de revenir sur tel passage du texte dont le jury aura estimé que le candidat n'avait pas trouvé le temps de tirer parti.

Il est d'usage que, parmi les deux textes proposés au candidat, l'un au moins soit un texte d'un « grand auteur ». L'extension du concept de grand auteur comporte une région absolue : Platon, Aristote, Descartes, Hume ou Kant seront, dans toute combinaison envisageable, de grands auteurs, mais Hobbes, Malebranche, Rousseau ou Hegel le deviendront sans conteste s'ils sont associés à Cicéron ou à Alain, au lieu qu'ils pourront peut-être paraître de moindre « grandeur » s'ils sont associés aux premiers auteurs cités. Cette notion de « grand auteur » ou d'« auteur majeur », aussi vague soit-elle, a deux usages. L'un est clairement au bénéfice du candidat : le jury s'impose de proposer des couples d'auteurs dont il puisse supposer que l'un au moins fait partie des auteurs que le candidat a lu durant ses études. Il pourra arriver qu'un candidat n'ait pas lu, plume à la main, Fichte ou Averroès, quoique, absolument parlant, il s'agisse là d'une lacune dommageable dans sa culture philosophique. Mais il sera supposé avoir lu, c'est-à-dire médité, Aristote ou Descartes, mais aussi bien Épicure ou Spinoza. L'autre usage de cette notion de grand auteur est, ne disons pas au détriment du candidat, mais représente ce qu'on pourrait appeler le prix de la familiarité. Le jury n'amènera pas un candidat, sauf si quelques indices lui font paraître que le candidat n'en sera pas déstabilisé, à replacer tel passage de Cournot sur la connaissance scientifique dans le contexte de la réflexion plus générale de cet auteur sur le rapport entre philosophie et science. En revanche, il n'hésitera pas à inviter un candidat, devant expliquer un passage du *Contrat social* de Rousseau, à mobiliser d'autres concepts de l'œuvre que ceux qui apparaissent explicitement dans le passage à expliquer. L'explication du texte par le candidat ne requiert pas, nous l'avons dit, (mais n'interdit pas non plus !) que le candidat situe le contenu du texte dans le contexte de l'œuvre, voire de la doctrine de l'auteur. Les textes se présentent, du point de vue de leur forme logique, comme des totalités. Mais l'entretien, nous l'avons également indiqué, vise à préciser ou à amplifier l'explication proposée par le candidat et, dans le cas de certaines œuvres ou de certains auteurs, cette amplification peut amener le jury à interroger le candidat sur des éléments doctrinaux extérieurs au texte, mais propres à mieux faire comprendre ce dernier : concevrait-on qu'un candidat puisse avoir expliqué correctement un passage des *Méditations métaphysiques* s'il s'est révélé incapable de resituer le passage en question dans l'ordre des raisons de l'œuvre ?

Cette règle jurisprudentielle, régulièrement rappelée dans les rapports sur l'épreuve d'explication de texte, qui veut que le jury ait des attentes différenciées selon les auteurs ou les œuvres, peut conduire certains candidats, à l'esprit plus ludique que philosophique, à déterminer leur choix en fonction de cette règle. Ils s'imagineront augmenter leurs chances de réussite en évitant de choisir le texte d'un auteur sur lequel ils présument que le jury aura des attentes doctrinales plus ou moins

importantes et croiront donc se mettre à l'abri de questions dérangeantes en choisissant, même s'ils en ignorent tout, le texte d'un auteur plus « mineur », au motif qu'il leur suffira, dans ce cas, d'avoir rendu compte de ce qui est écrit dans le texte pour s'être tirés d'affaire. Il n'est pas besoin de dire que ce calcul est un très mauvais calcul. En premier lieu parce que le concept de « grand auteur » est un concept aux contours vagues, que, sciemment, aucune doctrine officielle des jurys ne vient préciser : un candidat peut estimer, sans trop de chances de se tromper, que Bayle ou Lequier ne font pas partie des auteurs sur lesquels le jury pourra avoir des exigences doctrinales importantes. Mais quelle assurance a-t-il s'agissant de Sextus Empiricus, de Montaigne, de J. Stuart Mill ou de Wittgenstein ? Le jury ne reconnaît aux candidats aucun droit à l'ignorance. Tous les auteurs du programme des classes terminales et, au delà, tous les auteurs de la bibliothèque du concours font partie de la culture philosophique dont le jury s'attend à ce que le candidat la possède, à des degrés d'approfondissement certes variés. Dans certains cas, le jury estimera que la possession de cette culture à un degré de profondeur inattendu est méritoire, mais, dans un grand nombre d'autres cas, c'est l'ignorance, tantôt totale, tantôt partielle qu'il estimera fautive.

Il est toutefois une autre raison pour laquelle le calcul précédemment décrit ne peut s'avérer qu'un mauvais calcul. C'est qu'il n'est aucun texte philosophique, aussi cohérent et clos sur lui-même soit-il quant à son sens, qui ne soit entièrement intelligible qu'en et par lui-même. Il est vraisemblable, pour reprendre notre exemple précédent, que le jury ne sondera un candidat sur sa connaissance de la pensée de Cournot que si, dans son exposé, le candidat donne des signes que le jury peut l'engager dans cette direction sans le contraindre à un aveu d'ignorance. Mais il est en revanche impossible que le jury puisse estimer qu'un candidat ait expliqué un texte portant sur telle question précise de philosophie des sciences s'il n'a pas été en mesure d'apprécier la position de l'auteur en la situant au sein de la logique de la réflexion des philosophes sur les sciences. Et bon an, mal an, dans le cours de l'entretien, le jury reconduira le candidat vers ces « grands auteurs » auxquels il avait cru échapper, en y ajoutant en outre des demandes portant sur le domaine spécifique sur lequel portait le texte étudié.

Il serait donc, pour conclure sur ce point, tout à fait déraisonnable, de la part d'un candidat, de choisir entre les deux textes qui lui sont proposés en fonction de ce qu'il suppose être les attentes du jury. Le jury n'est en aucune façon plus exigeant face à un texte de Descartes que face à un texte de Popper ou de Condillac. Ses exigences sont simplement adaptées aux textes et aux auteurs étudiés, mais également et surtout adaptées à ce que doit être la culture philosophique de qui aspire à exercer le métier de professeur de philosophie. L'enjeu des épreuves d'admission est trop important pour qu'un candidat se paye le luxe de jouer sa réussite. Son choix doit être basé sur ce qu'il se sait savoir aussi bien que sur ce qu'il se sait prêt à tenter de comprendre durant les 2h30 de sa préparation. S'il est une qualité dont la présence échappe rarement à l'attention du jury, c'est l'authenticité intellectuelle des candidats.

S'agissant maintenant de l'explication proprement dite, sa technique ne paraît pas requérir de longs développements. Les candidats la connaissent et s'il s'est trouvé, lors de cette session, quelques candidats pour avoir obtenu une très mauvaise note à leur explication, ils la doivent moins à

l'inadaptation de leur prestation aux règles de l'épreuve, qu'à leur totale inintelligence du texte qu'ils avaient à expliquer. Tous les candidats savent qu'ils doivent d'abord introduire le texte, c'est-à-dire expliciter le problème auquel le texte se confronte en même temps que les raisons pour lesquelles il s'y confronte, puis annoncer quelle thèse sera développée, quelles distinctions seront opérées ou, le cas échéant, quelle percée conceptuelle sera accomplie. La grande variété des textes, variété à la fois logique et stylistique, interdit de proposer un schéma type d'introduction, mais tout lecteur averti d'un texte philosophique comprend ce que veut dire : introduire à la lecture d'un texte, d'une page, d'un passage d'œuvre. Quelques candidats interrogent liminairement le jury pour savoir s'ils *doivent* lire le texte en prélude à leur explication. À strictement parler, la lecture du texte n'est pas une obligation réglementaire : elle n'est pas mentionnée dans les textes qui définissent l'épreuve. Mais lorsque la question lui est posée, le jury recommande au candidat de le faire, de sorte que ce que nous écrivons ici devrait désormais dispenser les candidats de poser cette question. La lecture du texte dure rarement plus de trois minutes, de sorte qu'elle n'ampute guère le temps dévolu à l'exposé du candidat. En revanche, elle permet au candidat comme, disons-le, au jury, d'entrer de plain-pied dans le texte, de se plonger en lui et de se préparer ainsi à le comprendre. Pour le candidat, cette lecture permet en outre souvent de faire disparaître le stress qui accompagne inévitablement l'entrée dans la salle d'interrogation, de différer de quelques instants le moment où il s'élancera en son nom propre. Quelques candidats lisent le texte après l'avoir introduit : le jury n'a pas, à ce sujet, de doctrine. Si les auteurs ont un style d'écriture, les candidats peuvent aussi avoir un style de lecture et seul le vrai est ici la mesure du bon. Quant au développement de l'explication elle-même, les candidats là encore en connaissent pour la plupart les règles élémentaires : suivre le texte pas à pas en en faisant apparaître les articulations ; expliciter, déployer chacun des moments ainsi repérés dans le texte ; s'arrêter, selon le style du texte, sur certaines expressions significatives ; exhumer ce qui est implicite, quelles allusions ou références se nichent dans telle expression, dans telle affirmation polémique ; prendre le temps qu'il faut pour analyser les concepts centraux du texte, etc. Le mouvement d'ensemble d'une explication de texte est celui d'une procession, suivie d'une conversion. Partant de l'unité d'une problématique, l'explication descend jusque dans le plus menu de la multiplicité du texte, puis opère une conversion finale en direction de l'unité de la problématique introductive, en jaugeant le chemin parcouru et le résultat obtenu.

Les candidats de la session 2009 de l'épreuve d'explication de texte, pas plus d'ailleurs que ceux des précédentes, n'ont donc ignoré, dans leur très grande majorité, les règles de cette épreuve. Peut-être parce que les enseignements d'histoire de la philosophie occupent une place prépondérante dans l'enseignement universitaire français, les candidats ne sont guère décontenancés par cette épreuve, ils savent ce qu'on attend d'eux. Par ailleurs, rares sont les candidats à s'être révélés totalement incapables de comprendre le texte qu'ils avaient choisi d'expliquer de sorte que, comme nous l'avons souligné dans le préambule précédent, le jury n'a eu, à sa grande satisfaction, que rarement l'occasion de mettre des notes très basses, ce qui fait que la moyenne générale de cette épreuve d'admission est supérieure de près de deux points à celle des deux autres.

Reste que si les candidats savent ce qu'est une explication de texte et s'ils arrivent, pour la plupart, à au moins apercevoir de quoi il est question dans le texte qu'ils ont à expliquer, ils sont loin de tous avoir, avec le contenu même des textes à expliquer, autrement dit avec la philosophie qui s'y trouve, une égale familiarité. Le jury a certes eu la satisfaction d'entendre de très bonnes, voire d'excellentes explications : celle d'un texte de J. Stuart Mill sur le hasard, extrait du *Système de logique* (III, 17, §3, trad. L. Peisse, Mardaga, t. II, p. 48-49), notée 18 ; celle d'un texte de Pascal, extrait du premier des trois *Discours sur la condition des Grands* (éd. Lafuma, Seuil, p. 366), notée également 18 ; celle d'un texte de Malebranche, extrait du premier des *Éclaircissements à la Recherche de la Vérité* (éd. J.-C. Bardout, Vrin, t. III, p. 27-28), notée 17 ; celle d'un texte de Sextus Empiricus, extrait des *Esquisses pyrrhoniennes* (III, 22, trad. P. Pellegrin, Seuil, p. 463-467), notée 16 ; celle d'un texte d'Aristote, extrait de l'*Éthique à Nicomaque* (III, 5, 1112b-1113a, trad. J. Tricot, Vrin, p. 135-137), notée 15 et, notées 14, celles d'un texte de Leibniz extrait de la *Correspondance avec Clarke* (3^e écrit de Leibniz, éd. L. Prenant, p. 416), d'un texte de Descartes extrait des *Principes de la philosophie* (I, §51-52), d'un texte de Russell extrait des *Problèmes de la philosophie* (trad. F. Rivenc, Payot, p. 73-74), d'un texte de Hobbes extrait des *Questions sur la liberté, le hasard et la nécessité* (trad. L. Foisneau & L. Perronin, Vrin, p. 175-176).

Mais à côté de ces explications excellentes ou très bonnes, si le jury a entendu un nombre appréciable (21) d'explications honorables, notées entre 11 et 13, il a également entendu un nombre plus important d'explications dont la valeur s'étage du quelconque au très mauvais. Cette hiérarchie des notes est inévitable, elle est la loi des concours et il y aurait donc quelque hypocrisie à se plaindre que tous les candidats n'aient pas 18. Mais parmi les raisons qui font qu'une explication est soit médiocre, soit mauvaise, il en est qui méritent d'être signalées, simplement parce qu'elles tiennent, non à une défaillance impondérable du jugement ou à une déficience de la culture philosophique du candidat, mais à un défaut remédiable de sa prestation.

Il est d'abord des candidats qui ne savent pas tirer parti de l'entretien, tout simplement parce qu'ils se trompent sur sa nature. Ils semblent chercher, dans les questions du jury, un indice de l'opinion qu'il s'est faite de leur exposé ou, pire, imaginent que le jury cherche à leur tendre quelque piège, à les pousser à la faute. Cette appréhension erronée de la nature de l'entretien conduit certains candidats à une attitude crispée, confinant parfois au mutisme, tandis que d'autres, comme pour empêcher le jury de leur poser de nouvelles questions, tentent de garder le plus longtemps possible la parole, jusqu'à la logorrhée. Or, comme nous l'avons rappelé un peu plus haut, l'entretien fait partie intégrante de l'épreuve d'explication de texte. Il prolonge l'exposé du candidat, il le continue et l'amplifie, de sorte que les candidats devraient bien plutôt chercher à tirer profit des questions qui leur sont posées, plutôt que de chercher à se défendre, à se justifier, à se protéger des questions du jury. L'entretien n'est pas un interrogatoire, mais une conférence. De cette conférence et de l'exposé qui l'a précédée sortiront certes une évaluation et une note, mais le temps de l'évaluation ne commencera que lorsque le candidat aura quitté la salle. Tant qu'il s'y trouve, tous les possibles sont ouverts.

Reste que s'il arrive qu'un entretien assez catastrophique vienne gâcher un exposé initial convenable, le plus souvent c'est dans le rapport du candidat non pas tant au jury qu'au texte que

réside la cause de la médiocrité de la prestation. Nous l'avons dit : il peut arriver qu'une explication soit mauvaise, simplement parce que le candidat comprend mal le texte. Ainsi, un texte de Hegel sur l'art (*Esthétique*, I) a donné lieu à des considérations particulièrement arbitraires sur un prétendu passage continu et gradué qu'effectuerait l'auteur entre la réalité sensible et la réalité spirituelle, permettant une « intensification de la présence de l'esprit de l'un à l'autre », le candidat étant ainsi conduit à gommer le clivage que Hegel établit entre le beau naturel et le beau artistique. Plus souvent, l'explication est mauvaise parce que le candidat est simplement ignorant de l'arrière-plan philosophique du texte. Ainsi est-il difficile de prétendre expliquer correctement tel texte célèbre de Descartes sur l'infini (*Principes*, I, 26-27) sans être en mesure de reconduire la problématique du texte à la distinction de l'infini en puissance et de l'infini en acte, de même qu'à celle de l'infini en grandeur et de l'infini en essence. Les textes philosophiques ne sortent pas des chênes et des rochers, mais de l'histoire de la philosophie, et si l'on ignore tout de celle-ci, si du moins on ignore ce qui, de celle-ci, est pertinent pour la compréhension du texte qu'on a à expliquer, il y a peu de chances que l'on puisse en produire une explication correcte.

Si le jury ne peut que sanctionner les effets d'une défaillance du jugement interprétatif ou d'une culture philosophique insuffisante, il ne peut toutefois se dire, compte tenu de la nature de ces causes d'échec, que le candidat aurait pu mettre à profit les 2h30 de sa préparation pour faire mieux que ce qu'il a fait. Le jury sanctionne sans plaisir, mais sans regret non plus : il se borne à constater que le candidat a mal compris le texte ou ne disposait pas de la culture philosophique nécessaire à sa pleine intelligence. Mais il se trouve au moins une cause, non pas tant de complet échec que de médiocrité de l'explication, à laquelle les candidats peuvent aisément remédier pendant les 2h30 de leur préparation, s'ils y songent un peu. Un nombre non négligeable d'explications doivent en effet la modestie de leur note (entre 7 et 9) à la difficulté rencontrée par le candidat non pas tant pour comprendre le texte que pour comprendre en quoi ce que le texte dit peut ne pas aller de soi. Sauf cas passablement sophistiqué, il est rare qu'un philosophe écrive pour redire ce que tout le monde dit et croit. Ce qui arrive en revanche, c'est que certaines positions philosophiques soient devenues à ce point bien connues que l'on finit par les prendre pour des évidences dont on ne voit pas ou dont on ne voit plus comment on pourrait les tenir pour problématiques. Un conseil, sans doute un peu paradoxal, à donner aux candidats serait d'éviter de choisir le texte dont le sens leur paraît totalement limpide. Pourquoi ? Tout simplement parce que c'est dans ce type de situations que l'explication du texte a le plus de chances de verser dans la paraphrase. Les textes d'Aristote ou de Kant, *a fortiori* d'Averroès ou de Fichte, ne donnent guère de prises à cette tendance. Mais des textes d'Épicure, de Sénèque, de Schopenhauer ont assez fréquemment fait l'objet d'explications simplement paraphrastiques, la doctrine des auteurs étant déployée comme une litanie. Or va-t-il vraiment de soi que la mort puisse n'être rien pour nous ? Va-t-il de soi que la vertu rende heureux ? Va-t-il de soi que le désir soit essentiellement souffrance ? L'explication d'un texte philosophique ne consiste pas simplement en une *description*, fût-elle parfaitement exacte, de son sens. On comprend un texte philosophique et, partant, on est en mesure de l'expliquer vraiment, quand on comprend pourquoi on peut ne pas dire ce que dit l'auteur, pourquoi on peut ne pas soutenir ce qu'il soutient, voire pourquoi on peut ne pas

vouloir soutenir ce qu'il soutient. Sans cette prise problématisante, le texte reste un bloc d'évidences bien lisse, dont l'effort de pensée qui est à son principe s'est retiré.

Si la perte du sens des problèmes est un défaut particulièrement grave en philosophie, il en est un autre, connexe, dont le jury a également pu constater l'incidence sur la valeur des prestations des candidats : c'est la perte du sens des enjeux qui s'attachent à certains concepts spécifiquement philosophiques. Le concept de vérité n'est pas un concept spécifiquement philosophique. C'est un concept d'usage courant que l'on peut employer sans avoir jamais ouvert un livre de philosophie. En revanche, le concept de substance est un concept spécifiquement philosophique, même si le *mot* peut, avec un autre sens, avoir quelques usages communs. On n'aborde donc pas un texte portant sur le concept de vérité comme on aborde un texte portant sur le concept de substance. Dans le second cas, on ne peut expliquer ce que l'auteur dit de la substance sans faire préalablement comprendre pourquoi la définition de la substance ou la détermination de ce qui est substance sont porteuses d'enjeux philosophiques : pourquoi importe-t-il de déterminer si la substance consiste dans la forme, dans la matière ou dans le composé des deux ? Pourquoi importe-t-il de déterminer si les corps sont des substances ? Cette perte du sens des enjeux n'est au fond qu'une variante du défaut précédemment mentionné : des concepts philosophiques deviennent à ce point habituels que leur présence devient évidente, que, dès lors, la raison d'être de leur présence cesse d'être interrogée.

S'il est donc des causes d'échec auxquelles les candidats peuvent difficilement remédier le jour même de l'épreuve, soit que, de façon impondérable, leur jugement interprétatif ait été aveuglé, soit qu'ils aient pâti d'une culture philosophique insuffisante, il dépend en revanche de beaucoup de candidats que leur explication ne reste pas engluée dans la zone flasque du 7, du 8, voire du 9. Toutes ces explications que le jury juge sans relief, sans nerf, non pas fausses, non pas ignorantes, mais simplement plates, trouvent la cause de leur platitude dans un manque de *résolution* critique des candidats, dans la facilité avec laquelle ils acceptent de décrire la fausse évidence d'un point de vue ou d'un fragment de doctrine. Pour paraphraser un grand auteur : le bien connu est l'ennemi de la vraie philosophie.

Rapport établi par M. Stéphane CHAUVIER, à partir des observations des membres des commissions.

DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : LEÇON

Préparation : 4h.

Durée de l'épreuve : 40 mn.

Coefficient : 1.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	76	7,45	9,81
CAFEP	10	6,4	8,8

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve de leçon : M^{mes} et MM. Marie-Christine BATAILLARD, Serge CHAMPEAU, Jacques DOLY (président de commission), Éric DUFOUR, Paula LA MARNE, Paul MATHIAS, Alonso TORDESILLAS (président de commission).

Le jury se réjouit que les conseils prodigués dans les précédents rapports ne soient pas restés lettre morte. Les leçons entendues cette année ont respecté dans leur immense majorité les règles formelles imposées par le concours, aussi bien quant à la durée des prestations que quant à la présentation des exposés. Reste que certains candidats ont proposé des leçons décevantes qui inclinent le jury à rappeler un certain nombre d'observations, déjà présentes dans les rapports antérieurs, mais dont il veut espérer qu'elles permettront à ceux qui ont déjà témoigné de leur valeur lors des épreuves écrites de conduire leur leçon de manière encore plus adéquate aux exigences philosophiques de cette épreuve.

Parce qu'elle est par excellence l'exercice de la pensée philosophique, les candidats doivent se convaincre, dès lors se préparer en conséquence, que les exigences manifestées au cours de l'épreuve de leçon ne sont rien de plus, donc aussi rien de moins, que celles qu'ils auront à mettre en œuvre dans leurs classes lorsqu'ils devront faire de la philosophie avec leurs élèves deux mois après leur réussite au concours. Ces exigences sont élémentaires et en cela constitutives de tout acte philosophique, du plus humble au plus grandiose. Ce sont elles que ce rapport entend rappeler selon leur ordre à l'occasion d'un bilan du traitement des sujets.

Penser c'est penser ce qui est et, dans ce qui est, ce qui est en question. Une pensée qui ne prend pas la mesure de cette tension, de cette nécessaire sortie hors de soi, est au pire narcissique ou idéologique, au mieux doxographique, dans tous les cas non-philosophique. En d'autres termes, un sujet de leçon est d'abord un objet et un objet tel qu'il contient en lui quelque chose qui demande à être pensé. C'est pourquoi la détermination de l'inconnu ou du mal connu de l'objet désigné par l'énoncé du sujet est ce moment inaugural dont tout travail philosophique porte originairement la

responsabilité. Cette détermination résulte d'une analyse sémantique : la précision de l'attention à la langue, l'effort de clarification et de distinction, sont les conditions d'une intelligence exacte du problème que pose un sujet, détermination qui est aussi une délimitation. Quel sens y a-t-il à se demander *Peut-on changer ses désirs à volonté* sans que soient définis ni distingués désir et besoin, volonté et entendement ? La question *Les rêves sont-ils des pensées ?* appelle une analyse précise de la signification propre aux images oniriques, faute de quoi le rêve se trouve d'emblée rejeté dans un univers de représentations quasi matérielles, de sorte que la question du sujet n'a plus à être posée. De même pour traiter de *La conscience animale* il faut travailler les distinctions entre conscience d'objet et conscience de soi, perception, affection, représentation et intellection ou, pour justifier la formulation de la question *La religion outrepassa-t-elle les limites de la raison ?*, il est nécessaire de partir d'une conception claire et ferme de ce qu'est la raison et donc de ce que peuvent être ses limites. En l'absence de ce travail, se produisent des déplacements du sujet qui en altèrent gravement le sens, comme l'est par exemple la substitution d'une tout autre question, « le fait religieux peut-il être rationalisé ? », à celle qui est effectivement posée. Comment traiter un sujet comme *La douleur* sans distinguer la douleur de la souffrance, du tourment ou du malheur, et sans poser d'emblée l'expérience de la douleur dans une relation d'opposition féconde et compréhensive avec celle du plaisir ? Il est donc manifeste que, si l'on peut parvenir à comprendre et justifier que l'énoncé du sujet pose un réel problème philosophique, c'est bien parce que les proximités sémantiques qu'il contient ne sont ni absurdes ni évidentes, et ceci n'apparaît qu'au terme d'un travail d'analyse notionnelle poussé aussi loin qu'il est possible dans les méandres des significations, dans ce qu'on pourrait appeler le *logos* de la langue. On citera en revanche deux leçons dans lesquelles les qualités d'analyse, précision et finesse dans le souci des définitions et des distinctions, ont d'entrée de jeu situé si fermement les candidats au cœur du sujet, qu'ils ne l'ont jamais quitté tout au long de leur exposé. Les termes présents dans l'énoncé *Autorité et domination* ont donné lieu d'emblée à une définition par distinction préconceptuelle entre l'*auctoritas* des latins et la soumission à un pouvoir qui recèle toujours en lui une part de violence physique, et ces définitions, parce qu'elles sont justes et compréhensives, ont permis que se développe une confrontation féconde entre Rousseau, Freud, Marx, M. Weber et H. Arendt. Pour traiter *En quoi la croyance religieuse se distingue-t-elle d'une autre croyance ?*, le fait de relever l'ambiguïté de sens de la croyance, entre crédit et crédulité, a conduit à poser clairement la différence entre la croyance et la foi, point de départ qui a conduit à un usage fructueux d'une référence à Hume.

Nous invitons donc les candidats à comprendre une bonne fois l'enjeu décisif, pour une leçon et donc aussi pour que leurs futurs élèves puissent véritablement entrer dans les cours qu'ils auront à faire, du moment inaugural ou si l'on veut de l'introduction : loin de tout artifice rhétorique comme de toute platitude convenue — « ici on se demande... », « ce sujet nous interroge » — il est ce moment de conquête de l'objet à penser par la mise au clair de sa structure problématique interne. Or nombre de leçons reposent sur une analyse seulement verbale ou nominale des termes du sujet, comme si les questions posées ou les propositions auxquelles elles peuvent donner lieu n'avaient pas de sens en tant que telles. Cette démarche conduit à un éclatement du sujet qui en annule le sens et les

enjeux. L'analyse n'est donc jamais à elle-même sa propre fin, elle est guidée par ce point d'arrivée où les significations se rassemblent en une relation problématique de juxtaposition contradictoire et/ou de proximité dialectique. On citera l'exemple à cet égard presque caricatural d'un candidat qui, ayant choisi de traiter *Vivre est-ce interpréter ?*, confond analyse et énumération mécanique de significations, et va jusqu'à dire que, puisque vivre implique respirer et que la respiration n'est pas une interprétation, le sujet n'a guère de sens. Il faut enfin alerter les candidats sur le caractère trop souvent maladroit et arbitraire de l'annonce de plan qu'ils se croient tenus de faire au terme de l'introduction et qui la rallonge inutilement. Annoncer un plan, ce n'est pas dire ce que l'on va faire, sans évidemment le faire véritablement et en juxtaposant des positions philosophiques qui paraissent alors dogmatiques, mais c'est justifier les perspectives de développement du problème posé par le sujet au sein d'une architecture interrogative.

Penser c'est élever l'expérience jusqu'au concept, exprimer et vérifier la puissance compréhensive de ce dernier. Comme cela a été déjà affirmé, souvent répété, la connaissance philosophique est une connaissance rationnelle par concept. C'est donc cette connaissance en son mouvement dialectique propre, mouvement de distinction ou d'opposition, mais toujours aussi de complémentarité puisqu'il est un enrichissement et jamais une simple juxtaposition stérile, qui constitue le cœur d'une leçon ou encore son développement. C'est ici que le jury peut apprécier si le candidat, considéré comme un futur professeur, dispose de la culture philosophique nécessaire pour traiter le problème qu'il vient de poser. Il faut bien s'entendre sur cette expression de culture philosophique : une culture n'est philosophique que si et seulement si les connaissances acquises sont intériorisées dans et par une conscience philosophique qui, par elle-même et d'une façon nécessairement personnelle, les met en œuvre pour trouver une solution au problème qui se pose à elle. Le jury n'attend pas des candidats un savoir encyclopédique et sait bien qu'ils auront au cours de leur vie philosophique encore beaucoup à apprendre. Pour réussir une leçon il n'est pas nécessaire de tout savoir, mais de bien savoir ce que l'on sait, en d'autres termes d'être engagé dans ce mouvement d'intériorisation qui seul permet d'utiliser avec à propos les références aux œuvres des philosophes. Il est inutile de multiplier ces références, seules doivent être utilisées, et dès lors véritablement développées, celles qui, parmi d'autres possibles, sont jugées les plus appropriées et les plus fécondes. Trop de candidats enchaînent des doctrines, ce qui est toujours mieux que de seulement les juxtaposer, mais ce qui n'est pas encore enchaîner des arguments étayés sur des doctrines. Cela conduit à les présenter pour elles-mêmes en perdant le fil de l'argumentation ou encore à les multiplier dans une même partie sans vrai bénéfice pour le traitement du sujet. Le développement d'une leçon est le mouvement d'une pensée à la recherche d'une réponse fondée à la question qu'elle se pose et c'est à l'intérieur de ce mouvement qui lui est propre que sont réinvestis concepts et doctrines. Au cours d'une leçon sur *La propriété et le travail*, après deux parties fort bien organisées et développées dans le cadre d'une confrontation entre Locke et A. Smith d'une part et d'autre part Marx et Hegel, un dépassement de la critique marxiste est tenté par un retour à Rousseau et par une référence à H. Arendt, mais il ne peut aboutir ni convaincre dans les limites du temps imposé, ce qui ne valorise pas cette leçon et rend sa conclusion à la fois confuse et fragile. Il faut bien comprendre à ce propos que ce qui peut apparaître

au candidat comme un plus, amoindri en réalité la valeur d'une leçon si cela est mal maîtrisé. Pour répondre à la question *Devons-nous être heureux ?*, un usage artificiel des doctrines conduit à un développement par enchaînement de trois conceptions du bonheur, celles d'Épicure, de Kant et d'Aristote, développement qui s'éloigne peu à peu du sujet jusqu'à en perdre le sens. Pour traiter *Quel est l'objet de la conscience de soi ?*, et dès lors que le statut et la nature du *soi* sont d'emblée mal déterminés, les références à Descartes, Hegel et Merleau-Ponty se succèdent à l'intérieur d'une construction si vague et générale qu'elle ne permet pas de répondre avec clarté à la question du sujet. Une autre question *Comment l'inconscient peut-il se manifester ?* est l'occasion d'un développement riche d'exemples, en particulier cinématographiques, mais sans véritable progression parce que le paradoxe du sujet n'est pas interrogé. Dans ces conditions, le plan demeure artificiel et juxtapose des occurrences de sens de l'inconscient en l'absence de l'unité organique qui ne peut être conférée que par la recherche d'une vraie détermination conceptuelle de la notion d'inconscient. *L'art éveille-t-il des émotions spécifiques ?*: le candidat, après une référence à l'analytique du beau de la *Critique de la faculté de juger* de Kant, référence qui, déjà, n'est pas suffisamment centrée sur l'examen systématique de l'émotion esthétique, quitte le sujet en sa seconde partie lorsqu'il en vient à la thèse bergsonienne du rapport à l'œuvre d'art conçu comme un enrichissement de la perception. Une telle rupture à l'intérieur du développement qui est due à un déplacement subreptice du sens du sujet fait évidemment obstacle à la cohérence interne d'un développement. Les meilleures leçons se caractérisent toutes par l'unité profonde entre la conduite de la pensée et les connaissances philosophiques mises en œuvre en sorte que rien n'excède ce qui est exigé par le seul traitement du problème et l'approfondissement continu de son sens. Le sujet *Le futur existe-t-il ?* donne lieu à un plan aussi clair que bien équilibré : un examen nuancé du nécessitarisme à l'aide de l'analyse aristotélicienne des futurs contingents est effectué en premier lieu, puis, à la suite d'une reprise de la question du mode d'existence du futur, une perspective augustinienne et, en un sens, phénoménologique est introduite qui conduit à son terme la critique du nécessitarisme. Deux excellentes leçons montrent qu'il est possible à des candidats de joindre au mieux la richesse et la précision des références à la fermeté et la clarté dans l'analyse et le cheminement dialectique. L'une, *La santé n'est-elle que l'absence de maladie ?*, travaille conceptuellement la notion de santé comme *la vie dans le silence des organes*, puis comme cette norme qui manifeste la plasticité du vivant et rend possible un processus de dépassement de la maladie. Une vraie culture biologique et médicale est mise en perspective grâce à Aristote, Diderot, Nietzsche, et Deleuze. L'autre leçon qui a pour sujet *L'inquiétude de l'avenir*, débute par la citation et l'analyse de vers de Racine, la mise au jour de l'équivoque du génitif, pour parcourir un chemin qui va des stoïciens jusqu'à Aristote, Leibniz en ce qu'il permet de penser une inquiétude de la joie, et enfin la thèse proposée par H. Jonas d'une heuristique de la peur. Dans ce cheminement, les nuances de sens de l'inquiétude sont identifiées et articulées les unes aux autres, comme sont l'angoisse, la mélancolie, la crainte ou la peur.

Penser c'est affirmer et la conclusion d'une leçon est ce moment où l'on prend l'exacte mesure du chemin parcouru. En cela, ce qui est affirmé ne doit jamais être en-deçà ou au-delà de ce qui est établi par raison, car ce serait alors faire preuve de déloyauté vis-à-vis de sa propre pensée et en

quelque sorte l'annuler. De nombreuses conclusions se présentent comme un résumé inutilement répétitif qui finit par se perdre comme un ruisseau dans les sables. Or, pour conclure, il faut tout au contraire faire une synthèse pour choisir et mettre en valeur ce qui, parmi toute la leçon, est décisif et soutient ce qui est affirmé en conclusion.

Au terme de ce rapport, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le choix qu'ils ont à faire d'un sujet ainsi que sur le caractère spécifique d'une épreuve orale comme l'est la leçon.

Pourquoi fuir systématiquement des sujets qui sont estimés à tort plus difficiles que d'autres ? Le cas de ceux relevant en particulier de la philosophie des sciences est paradigmatique de cette stratégie d'évitement. Les candidats ont préféré massivement cette année les sujets portant sur des problèmes moraux et politiques ou se rapportant à des questions relatives à la conscience ou à l'idée d'inconscient, et ce n'est que très rarement que le jury a pu entendre une leçon sur des sujets de philosophie des sciences ou de philosophie de la connaissance. Qu'il nous soit permis de rappeler, non seulement que les notions relatives aux sciences sont une part importante du programme des classes de Terminale, mais encore que l'on peut faire une bonne leçon sur tel ou tel problème d'épistémologie de la biologie ou des mathématiques, sans être nécessairement un spécialiste de ces sciences et sans prendre appui sur des exemples très techniques. Une bonne connaissance des philosophes antiques et modernes peut permettre sans difficulté de traiter fort bien des sujets de philosophie des sciences, mathématique, physique ou biologie, même si la connaissance de travaux d'épistémologues contemporains peut permettre d'en parler de manière plus approfondie. Éviter les sujets estimés, de manière imaginaire, être difficiles, est une façon de refuser d'affronter certaines questions philosophiques et de s'y confronter à titre personnel. Or ces sujets feront nécessairement partie du cours que les lauréats auront à faire.

Une leçon, parce qu'elle est une épreuve orale, n'est pas une dissertation lue : faire une leçon c'est être en présence de personnes réelles auxquelles on s'adresse, dont on veut se faire entendre, et que l'on veut convaincre de la validité d'une position philosophique relative à un sujet que l'on partage avec elles pendant quarante minutes. Les candidats sont bien entendu libres du type de préparation qui sera plus ou moins écrit, mais en présence du jury il leur faudra se risquer dans un travail d'expression où parole et pensée se cherchent et se rassemblent. La parole d'un professeur ne peut être la restitution passive et mécanique d'un texte écrit. Mais l'oralité n'est pas cependant un motif pour que la langue parlée se délite. La plus grande vigilance par rapport à la correction de la langue est le moins que l'on puisse attendre d'un futur professeur, et la parole, lorsqu'elle est animée par la visée de la pensée, se doit d'être aussi précise et rigoureuse que l'écrit. Il n'est pas acceptable que des candidats se laissent aller à des formules incorrectes, approximatives, lâches, ou, pire, des tics du langage commun peu compatibles avec une argumentation claire et rigoureuse. Certains, par exemple, achèvent à peine certaines phrases et les terminent par un « voilà » ou un « enfin bref », du plus mauvais aloi. Outre des expressions franchement négligées et des constructions grammaticalement fantaisistes, le jury a repéré quelques incorrections récurrentes, qu'il conviendrait d'éviter : « se fier sur », « être soumis au doute », « pallier à », « primer sur », « aboutir sur », « car en effet ». Par ailleurs les auditeurs n'ont pas un texte sous les yeux, c'est par conséquent à celui qui

parle de souligner fortement les articulations par des transitions, mais également par des pauses, par des changements de rythme ou de ton ; bref par tous les moyens dont dispose l'*elocutio*. Ce ne sont pas là artifices oratoires, mais le témoignage qu'une pensée vivante, qui veut être entendue et partagée, est à l'œuvre dans la parole.

Que les candidats sachent enfin que cet usage de la parole sera le quotidien de leur travail de professeur et qu'il y a là, pour de jeunes philosophes, un engagement dans une œuvre d'expression qui est une vraie promesse d'accomplissement.

Rapport établi par M. Jacques DOLY, à partir des observations des membres des commissions.

3. Sujets proposés aux candidats

On trouvera ci-dessous l'ensemble des sujets proposés aux candidats lors de la session 2009. Les sujets choisis par les candidats sont soulignés. On a mentionné, en caractères gras, les notions du programme des classes terminales auxquelles les sujets de leçon se rapportent le plus directement.

Conscience, inconscient

Quel est l'objet de la conscience de soi ?

Conscience et attention

Comment connaître l'inconscient ?

N'exprime-t-on que ce dont on a conscience ?

Les rêves sont-ils des pensées ?

Comment l'inconscient peut-il se manifester ?

L'inconscience peut-elle être coupable ?

L'idée d'une pensée inconsciente est-elle contradictoire ?

Perception

La vue et le toucher

Illusion et hallucination.

Voir et observer

Autrui

L'amitié

La sympathie peut-elle tenir lieu de morale ?

Le prochain et le semblable

Le désir

L'amour et la haine

La douleur

Le plaisir et le contentement

Peut-on désirer ce qu'on sait être impossible ?

L'amour de soi

Le désir n'est-il qu'inquiétude ?

Faut-il hiérarchiser ses désirs ?

La puissance du désir

Le désir et la loi

L'objet du désir

Le désir de savoir

Peut-on changer ses désirs à volonté ?

L'existence, le temps

Le temps du monde et le temps de la conscience

La durée et l'instant

L'inquiétude de l'avenir

L'angoisse et la peur

L'éternité

La mesure du temps

Le temps peut-il s'arrêter ?

Le projet

Mon passé m'appartient-il ?

Le futur existe-t-il ?

Le langage

Signe et symbole

Les querelles de mots sont-elles toujours stériles ?

Faut-il souhaiter une langue universelle ?

L'ironie.

Qu'est-ce qu'un style ?

Le mot et le geste.

La parole et l'écriture.

Qu'est-ce que parler à-propos ?

La lettre et l'esprit.

Qu'est-ce qui rend une parole poétique ?

La métaphore n'est-elle qu'un ornement du discours ?

L'art

Qu'est-ce qui est sublime ?

La classification des arts

Y a-t-il des révolutions dans l'art ?

L'avant-garde

L'art pour l'art

L'art éveille-t-il des émotions spécifiques ?

Les frontières de l'art

Qu'est-ce qu'un art populaire ?

La beauté et le mal

Le travail

Travail servile et travail salarié

Pourquoi s'ennuie-t-on ?

Le travail et le loisir

La propriété et le travail

La technique

Le monde de la technique

Le bricolage

Démocratie et technocratie

La religion

Y a-t-il des faits religieux ?

Peut-on se passer de religion ?

La religion a-t-elle une fonction de cohésion sociale ?

La religion est-elle au fondement de la morale ?

La religion outrepassé-t-elle les limites de la raison ?

L'histoire

Le présent historique

Le cours de l'histoire

Histoire et causalité

La nature a-t-elle une histoire ?

Qu'est-ce qu'un fait historique ?

L'humanité a-t-elle une histoire ?

Le concept d'histoire universelle

L'idée de progrès historique est-elle devenue désuète ?

Théorie et expérience

L'expérience permet-elle de départager des théories concurrentes ?

Les changements de théorie s'expliquent-ils seulement par le résultat des expériences ?

Une science peut-elle se passer d'expérimentation ?

La démonstration

Trouver et prouver

Peut-on rejeter le principe de non-contradiction ?

La démonstration n'est-elle qu'une méthode d'exposition des découvertes ?

La démonstration mathématique peut-elle servir de modèle à toute démonstration ?

L'irrationnel et l'absurde

Le principe de raison

Analyse et synthèse

L'interprétation

Interpréter, est-ce renoncer à prouver ?

L'interprétation est-elle un art ou une science ?

Qu'est-ce qui exige d'être interprété ?

Peut-on distinguer les faits de leurs interprétations ?

Une interprétation peut-elle être fautive ?

Vivre, est-ce interpréter ?

Le vivant

Faut-il opposer la vie à la mort ?

La santé n'est-elle que l'absence de maladie ?

Qu'est-ce qui est vivant ?

Vie et finalité

Qu'est-ce qu'être normal ?

L'idée de bioéthique

La matière et l'esprit

L'intelligence artificielle

Nos sens nous font-ils connaître la matière ?

La conscience animale

Peut-on penser sans images ?

Qu'est-ce qu'un pur esprit ?

La vérité

La logique est-elle la norme du vrai ?

Faut-il connaître la vérité pour pouvoir mentir ?

La passion de la vérité

L'énigme, le mystère et le secret

Les images peuvent-elles mentir ?

Une fiction peut-elle être vraie ?

Y a-t-il des limites à la connaissance ?

Le droit à la vérité

Une vérité approchée est-elle pour autant approximative ?

A quoi reconnaît-on le faux ?

Qu'est-ce qu'avoir du jugement ?

La raison et la croyance

Qu'est-ce que croire ?

La croyance peut-elle s'accompagner de certitude ?

La raison doit-elle faire une place à la croyance ?

En quoi la croyance religieuse se distingue-t-elle des autres croyances ?

Tout ce qui est rationnel est-il raisonnable ?

Le tribunal de la raison

Raison et calcul

Qu'est-ce qu'un choix rationnel ?

Y a-t-il une histoire de la raison ?

La société, les échanges

Le don exclut-il le calcul ?

Une société basée sur le don pourrait-elle être prospère ?

Que signifie : « échanger des arguments » ?

Le commerce est-il un facteur de paix ?

La justice, le droit

La souveraineté peut-elle être limitée ?

La justice requiert-elle l'infaillibilité des juges ?

L'autorité de la chose jugée

L'égalité est-elle contre nature ?

Comment rendre la justice ?

Y a-t-il des guerres justes ?

Y a-t-il de justes inégalités ?

L'équité

L'expérience de l'injustice

Le châtimeut peut-il ne rien devoir au désir de vengeance ?

La charité est-elle la négation de la justice ?

Qui a le droit de punir ?

La force des lois.

L'animal a-t-il des droits ?

Y a-t-il un droit à la propriété ?

Qu'est-ce qu'un droit naturel ?

L'État, la politique

La notion de démocratie représentative est-elle contradictoire ?

L'amour du pouvoir est-il compatible avec le dévouement à la chose publique ?

Ordre et progrès

Autorité et domination

Peut-il y avoir de bons tyrans ?

Pourquoi des hommes politiques ?

Entre la sécurité de tous et la liberté de chacun, le politique doit-il choisir ?

Le gouvernement des hommes et l'administration des choses

Peut-on séparer la politique de l'exigence de vérité ?

Peut-il y avoir un bien commun ?

La raison d'État.

Le politique et l'économique.

Tyrannie et dictature

La liberté

L'embarras du choix

Y a-t-il une expérience de la liberté ?

La responsabilité est-elle une fiction juridique ?

Nier le libre arbitre, est-ce nier la liberté ?

La vérité rend-elle libre ?

L'égalité est-elle l'ennemie de la liberté ?

Qu'est-ce qu'un esprit libre ?

La morale, le devoir

Une morale peut-elle être permissive ?

Le vice

Peut-on faire son devoir par habitude ?

L'innovation technique nous impose-t-elle de nouveaux devoirs ?

Le devoir se présente-t-il avec la force de l'évidence ?

Le bonheur

Le malheur donne-t-il le droit d'être injuste ?

Le bonheur de la passion est-il sans lendemain ?

Le bonheur est-il une affaire privée ?

N'y a-t-il de bonheur que dans l'instant ?

Devons-nous être heureux ?

TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE SUR DOSSIER

Préparation : 2h.

Durée de l'épreuve : 45 mn au maximum, dont 20 mn d'exposé du candidat au maximum et 25 mn d'entretien avec le jury au maximum .

Coefficient : 1.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	76	7,54	9,12
CAFEP	11	8,54	9,4

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve sur dossier : M^{mes} et MM. Souâd AYADA, Alain BILLECOQ (président de commission), Mireille COULOMB, Pascal DUMONT, Emmanuelle HUISMAN-PERRIN, Michel LE DU, Jean-Marie TRÉGUIER, Patrick WOTLING (président de commission).

En préambule au présent rapport, on ne saurait trop recommander aux futurs candidats et à leurs préparateurs de se reporter au rapport du concours de l'année 2008 qui met l'accent sur bon nombre de points toujours d'actualité que nous n'avons pas jugé utile de répéter.

Eu égard à la sélection drastique opérée par les épreuves écrites, le bilan de l'épreuve sur dossier peut sembler en demi-teinte à quiconque n'a pas conscience de sa particularité.

Il s'agit, en effet, d'un exercice ardu – et le jury en est tout à fait conscient – puisqu'il réclame du candidat qu'il mobilise en un temps très court de préparation (2 heures) sa réflexion, ses connaissances, sa culture et joigne en un unique mouvement son talent pédagogique à ces compétences philosophiques durant un exposé court lui aussi (20 mn). Ici plus qu'ailleurs peut-être, le souci de s'adresser à un auditoire doit donc être une préoccupation constante, et quelques candidats se perdent presque immédiatement en n'étant pas suffisamment attentifs à cette exigence élémentaire : la lecture rapide de notes manifestement mal organisées ou simplement trop écrites décourage l'attention ; elle dépossède en outre le lecteur de sa propre parole, le rendant ainsi par avance peu disponible pour l'entretien qui suit. Cette maladresse est d'autant plus désolante qu'elle est rarement le signe d'une indigence et traduit plutôt un entraînement insuffisant à une épreuve dont la nature semble parfois mal comprise.

Peu ou mal préparés, trop de candidats semblent épuisés à l'issue de leur exposé et restent sourds aux interrogations du jury, ne parvenant à y répondre qu'en reprenant leurs notes pour répéter ou relire ce qui a précisément suscité la demande d'éclaircissement ou d'approfondissement. Il convient, en effet, de faire preuve de vivacité d'esprit lors de l'entretien, d'une durée de 25 mn, où

toutes sortes de questions, des plus abruptes ou naïves aux plus sophistiquées, sont posées afin de mesurer la capacité du futur enseignant à s'adapter à des situations qui, certes, ne sont pas celles de la classe mais lui sont sur bien des points analogues.

Naturellement de nombreux candidats franchissent cet écueil. Il n'en demeure pas moins vrai que la volonté d'être compris par ceux à qui on s'adresse n'est pas pour autant toujours manifeste. La plupart du temps, c'est le travail d'explicitation et d'exemplification qui fait défaut, comme si le temps réduit de l'exposé autorisait les formulations allusives, les références tronquées ou les exemples savants ou techniques évoqués sans le moindre souci de clarification ou de précision. Ainsi évoque-t-on, par exemple, de façon laconique et presque incantatoire, les concepts d'« entrelacs » ou de « co-originaire » à propos d'un texte de Merleau-Ponty sur la « philosophie nouvelle » de l'existence ; de même, mentionne-t-on la « théorie de la causalité chez Aristote » sans que soient explicités les quatre sens de la cause ; ou encore, un candidat traitant le sujet *L'erreur et l'illusion* prétend-il illustrer l'« obstacle épistémologique » chez Bachelard par « l'illusion substantialiste en physique », sans plus d'éclaircissements ni de précisions. Il faut souligner en outre que, dans tous ces cas, l'entretien n'a pas permis de lever ces obscurités ou indéterminations, révélant ainsi non seulement un effet de précipitation, mais surtout des connaissances mal maîtrisées et des lectures de seconde main. Les meilleures leçons, en revanche, montraient une réelle familiarité avec les auteurs et leurs problématiques.

Plus généralement, et même lorsqu'ils sont explicités ou longuement exposés, les exemples, quelle que soit leur forme, et quand ils ne sont pas seulement l'expression d'une vaine érudition, sont fréquemment réduits à une simple fonction d'illustration et trop rarement l'occasion d'une mise à l'épreuve du jugement qui se construit conjointement. Ainsi, sur le sujet *L'État*, et dans ce qui n'est encore qu'une introduction, on évoque longuement et fidèlement *Horace* de Corneille, mais sans en tirer réellement profit pour clarifier une démarche restée un peu obscure, et sans plus jamais chercher à y revenir par la suite.

Pendant, le défaut le plus remarquable, parce que le plus constant quoique de degré variable, tient à l'effort insuffisant pour arrimer l'exposé à la formation d'un problème philosophiquement consistant : à cet égard, on ne saurait trop recommander aux futurs candidats de lire attentivement le libellé des sujets soumis à leur réflexion.

Or on observe cette difficulté quel que soit le type de sujet proposé : analyse d'une notion, confrontation entre deux notions, explication d'un texte mais aussi, curieusement, question dont la forme est celle d'un sujet de dissertation de classe terminale.

Défaut dévastateur dans l'étude d'une notion puisque lorsqu'il n'anéantit pas toute tentative d'une réflexion véritable au profit d'une doxographie convenue, il peut néanmoins affaiblir considérablement un exposé contenant pourtant les éléments qui auraient permis un traitement satisfaisant. Ainsi un candidat, ayant retenu le sujet *La conscience*, et qui souligne d'emblée la nécessité d'entendre aussi le terme dans sa signification morale, ne parviendra-t-il pas à l'articuler à un questionnement de fond métaphysique pertinent et construira tout son propos en faisant l'impasse sur la dimension pratique initialement évoquée. Il ne s'agit certes pas de vouloir « tout dire », ni de se réfugier dans un

compendium doctrinal ou vaguement historique ; en revanche, il est requis de penser le problème qui se trouve au cœur de la notion donnée, d'engager une discussion philosophique organisée adéquate.

Difficulté similaire à propos de la mise en rapport de deux notions : l'une d'entre elles est parfois négligée (tel ce candidat qui, ayant choisi de traiter *La politique et le pouvoir*, se trouve dans l'incapacité, même au cours de l'entretien, de dire expressément ce qu'il entend par « pouvoir ») ou remplacée par une autre, comme cet autre qui examine le couple *La raison et le réel*, là où il doit réfléchir sur *La raison et l'existence*.

Il est surprenant d'observer que le type de sujet posé sous forme de question a été lui aussi parfois malmené. On oublie de le lire et de l'interroger, tel ce candidat, choisissant de traiter *Peut-on apprendre à vivre ?*, qui écarte presque immédiatement l'expression « Peut-on » et néglige les diverses approches possibles de l'« apprendre ». Ou cet autre qui, traitant la question *Le désir de savoir est-il comblé par les sciences ?*, ne définit la philosophie comme « éros » qu'en conclusion et ne s'interroge que très vaguement sur la finalité métaphysique du « désir de savoir ». Faut-il donc rappeler que les sujets sont formulés avec une précision dont il est nécessaire de rendre compte et qu'il est réhébitorique de les transformer subrepticement et/ou involontairement, à l'instar du candidat qui examine *La loi dit-elle le juste ?* alors que le libellé est *La loi dit-elle ce qui est juste ?*

Fréquemment rencontré à propos des types de sujets susmentionnés, le manque d'attaque philosophique affecte aussi les sujets portant sur l'explication d'un texte – on note d'ailleurs que beaucoup de morceaux connus de grands auteurs classiques sont récusés – dont trop de candidats qui procèdent à une lecture que l'on peut qualifier de « myope » oublient qu'il est d'abord une réponse à un problème. La restitution du contenu peine alors à s'élever au-delà de la simple paraphrase, atténuée ou annule les enjeux de la thèse proposée et fait perdre à la lecture toute sa dimension critique. Significativement on observe parfois dans ce cas qu'une connaissance correcte de l'auteur devient même un obstacle à une authentique intelligence de l'extrait proposé. C'est ainsi qu'un candidat manifestant, par des références variées et précises, une assez bonne connaissance de Nietzsche, reste cependant aveugle aux véritables enjeux d'un fragment critique sur l'idée d'intention (*Le Gai savoir*, § 360) et en vient finalement à se fourvoyer dans des contresens.

À l'opposé, le jury a pu apprécier une explication d'un fragment d'Épictète dont la conduite a révélé très clairement la construction et qui, animée par un constant souci d'explicitation critique, en a fait ressortir les principaux enjeux ; l'entretien faisant par la suite apparaître une appropriation assez sûre du stoïcisme qui n'a jamais fait écran à l'explication proprement dite et qui a, au contraire, contribué à en éclairer quelques points trop allusifs ; dans cet exercice, le candidat a su se montrer attentif aux questions pour les saisir comme autant d'occasions de préciser et de prolonger réflexivement son travail de lecture. C'est d'ailleurs cette aptitude à se rendre disponible lors de l'entretien qui a caractérisé le plus souvent les meilleures prestations, dont les auteurs ont su s'engager parfois dans un véritable dialogue avec les membres du jury. C'est ainsi qu'un exposé sur *L'interprétation* s'est vu attribuer une très bonne note en raison, d'abord, de la pertinence et de la grande clarté du propos judicieusement étayé par une connaissance précise de Quine et de Nietzsche et par des distinctions conceptuelles rigoureuses, mais aussi parce que son auteur a su entendre les réserves ou nuances

que contenaient les questions qui lui étaient posées et à les intégrer à sa propre réflexion. De telles qualités ont été tout autant appréciées chez ce candidat qui, traitant *L'État et la nation*, a su constamment allier des analyses fondées sur une culture philosophique classique et des illustrations historiques puisées dans le monde moderne et contemporain ou chez celui qui, cherchant à répondre à la question *Sur quoi peut-on fonder la certitude d'avoir raison ?*, n'a pas hésité à engager un dialogue réfléchi, nuancé, critique et vivant avec le jury à propos des philosophes qu'il avait convoqués (de Pyrrhon à Bachelard en passant par Pascal et Kant).

Dans ces échanges fructueux, c'est une disposition authentiquement philosophique que le jury s'est plu à souligner, parce qu'elle révèle au mieux l'exercice réfléchi du jugement et qu'elle augure fort bien de la maîtrise mais aussi du plaisir avec lesquels ces candidats sauront s'adresser à leurs futures classes.

Mais il nous faut saluer l'ensemble des candidats, qu'ils aient réussi ou non, car ils ont tous fait preuve, malgré l'anxiété née du très petit nombre de places mises au concours et malgré aussi une année universitaire perturbée qui n'a pu qu'être préjudiciable à leur préparation, d'un amour réel de la philosophie et de son enseignement.

Rapport établi par M. Alain BILLECOQ, à partir des observations des membres des commissions.

3. Sujets traités par les candidats

On trouvera ci-dessous, classés par matrice, les sujets traités par les candidats en 2009, y compris les textes proposés dans le cadre de la matrice 4.

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

- La culture est-elle une seconde nature ?
- A quoi reconnaît-on une œuvre d'art ?
- Faut-il respecter la nature ?
- Suffit-il, pour être juste, d'obéir aux lois et aux coutumes de son pays ?
- Ne travaille-t-on que par nécessité ?
- Un savoir scientifique sur l'homme est-il compatible avec l'idée de liberté ?
- Dépend-il de nous d'être heureux ?
- L'interprétation est-elle une forme de connaissance ?
- Peut-on trancher les conflits entre interprétations ?
- Le désir de savoir est-il comblé par la science ?
- Nos désirs nous appartiennent-ils ?
- Le désir peut-il se satisfaire de la réalité ?
- Qu'est-ce que bien vivre ?
- Tout s'en va-t-il avec le temps ?
- Sur quoi peut-on fonder la certitude d'avoir raison ?
- L'imagination a-t-elle sa place dans la connaissance scientifique ?
- À quoi reconnaît-on une action morale ?
- La loi dit-elle ce qui est juste ?
- L'État est-il un mal nécessaire ?
- Le langage n'est-il qu'un instrument de communication ?
- Peut-on apprendre à vivre ?
- L'histoire se répète-t-elle ?
- Faut-il douter de tout ?

La parole peut-elle agir ?
Agir volontairement, est-ce nécessairement savoir ce que l'on fait ?
Une religion peut-elle être rationnelle ?
Peut-on avoir peur de la liberté ?
La force donne-t-elle des droits ?
Le génie n'a-t-il sa place que dans les arts ?
Toute œuvre d'art exige-t-elle une interprétation ?
L'homme vertueux doit-il s'attendre à être malheureux ?
Suis-je le mieux placé pour savoir qui je suis ?
La justice n'est-elle qu'un idéal ?
Peut-on justifier la violence ?

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

Le sujet
La conscience
L'inconscient
La religion
Le travail
La démonstration
L'interprétation
La vérité
La société
L'État
L'histoire
Le langage
La morale
Le temps

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

Le sujet et la personne
Perception et sensation
Le désir et l'instinct
Vivre et exister
Avoir et être
L'artisan et l'ingénieur
La culture et les cultures
Religion et superstition
Machine et organisme
Le vivant et la technique
Théorie et expérience
Démonstration et intuition
La raison et l'existence
Croyance et vérité
L'erreur et l'illusion
L'État et la nation
La liberté et les libertés
La liberté et la nécessité
Le bonheur et le plaisir
La morale et les mœurs
État et gouvernement
La politique et le pouvoir

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

« Quand ce caractère accidentel se présente dans les faits qui sont produits en vue d'une fin alors on parle d'effets de fortune et de hasard. Nous aurons à discerner plus loin la différence de ces deux

choses ; pour le moment, contentons-nous de cette vérité évidente qu'elles appartiennent aux choses auxquelles s'applique la détermination téléologique ; par exemple un homme aurait pu, s'il avait su, venir en tel lieu pour toucher de l'argent, alors que son débiteur y reçoit le montant d'une quête ; il y est venu, mais non pour cela ; mais il lui est arrivé par accident, étant venu là, d'être venu là pour toucher de l'argent ; et cela, non parce qu'il fréquente cet endroit la plupart du temps ou nécessairement ; et la fin, à savoir le recouvrement de la dette, n'est pas du nombre des causes finales immanentes, mais relève du choix et de la pensée ; alors, dans ces conditions, on dit qu'il est allé là par effet de fortune. Au contraire, s'il y est allé par choix et en vue de cette fin, soit qu'il y fréquente constamment, soit qu'il y recouvre son argent la plupart du temps, ce n'est pas effet de fortune.

On voit donc que la fortune est une cause par accident, survenant dans les choses qui, étant en vue de quelque fin, relèvent en outre du choix. Par suite la pensée et la fortune sont du même ordre, car le choix ne va pas sans pensée. »

ARISTOTE, *Physique*.

« Homme, tu possèdes par nature une volonté qui ne connaît ni obstacles ni contraintes : voilà ce qui est écrit ici dans ces entrailles. Je te le ferai voir d'abord à propos de l'assentiment. Y a-t-il quelqu'un qui puisse t'empêcher d'adhérer à la vérité ? Personne. Et quelqu'un qui puisse te forcer d'admettre l'erreur ? Personne ; tu vois bien que, en cette matière, ta volonté ne rencontre ni contrainte, ni obstacle, ni empêchement. Eh bien ! en est-il autrement dans le cas des désirs et des tendances ? Qui peut vaincre une tendance, sinon une autre tendance ? Un désir ou une aversion, sinon un autre désir ou une autre aversion ? Si l'on me menace de mort, dis-tu, on me contraint ? Ce n'est pas cette menace qui te contraint d'agir, c'est l'opinion que tel ou tel acte est préférable à la mort ; c'est donc bien encore ton jugement qui t'y oblige ; c'est la volonté qui oblige la volonté. Si cette partie de nous-mêmes, que Dieu a émise de lui pour nous la donner, avait été rendue par lui sujette aux obstacles et aux contraintes venus de lui ou d'un autre être, il ne serait plus dieu, il ne serait plus pour nous l'être providentiel qu'il doit être. Voilà ce que je trouve dans les victimes ; voilà les signes qu'elles donnent. Si tu le veux, tu es libre ; si tu le veux, tu n'auras ni reproche ni réprimande à adresser à personne ; tout sera selon ta volonté, qui est aussi celle de Dieu. »

ÉPICTÈTE, *Entretiens*.

« Comme c'est le vulgaire qui a d'abord trouvé les mots que les philosophes emploient ensuite, il appartient à celui qui cherche la signification première d'un mot de se demander ce qu'il a d'abord signifié pour le vulgaire ; surtout en l'absence d'autres causes qu'on pourrait tirer de la nature du langage. La première signification de *Vrai* et de *Faux* semble avoir son origine dans les récits ; et l'on a dit vrai un récit quand le fait raconté était réellement arrivé ; faux, quand le fait raconté n'était arrivé nulle part. Plus tard, les philosophes ont employé le mot pour désigner l'accord d'une idée avec son objet ; ainsi l'on appelle idée vraie celle qui montre une chose comme elle est en elle-même ; fautive, celle qui montre une chose autrement qu'elle n'est en réalité. Les idées ne sont pas autre chose en effet que des récits ou des histoires de la nature dans l'esprit. Et de là on en est venu à désigner de la même façon, par métaphore, des choses inertes ; ainsi, quand nous disons de l'or vrai ou de l'or faux, comme si l'or qui nous est présenté racontait quelque chose sur lui-même, ce qui est ou qui n'est pas en lui. »

SPINOZA, *Pensées métaphysiques*.

« Si la constitution naturelle des hommes leur faisait désirer avec le plus d'ardeur ce qui tend à leur plus grand intérêt, toute intervention expresse, en vue de faire régner la concorde et la bonne foi, serait superflue. Mais telle n'est pas la pente habituelle de la nature humaine, on le sait. L'État doit donc être organisé nécessairement de manière que tous, gouvernants et gouvernés – qu'ils agissent de bon ou de mauvais gré – n'en mettent pas moins leur conduite au service du salut général. En d'autres termes, il faut que tous, par force et par nécessité si ce n'est spontanément, soient contraints de vivre selon la discipline de la raison. Pour que soit atteint ce résultat, le fonctionnement de l'État sera réglé de telle sorte qu'aucune affaire importante au salut général ne soit jamais confiée à un seul individu, présumé de bonne foi. Car l'homme le plus vigilant est cependant assujéti au sommeil, par intervalles, le plus fort et le plus inébranlable est sujet à faiblir ou à se laisser vaincre, aux moments précis où il aurait besoin de la plus grande énergie. Nul, puisqu'il en est ainsi, ne serait assez sot pour exiger d'un semblable une conduite qu'il sait ne pouvoir s'imposer à soi-même : à savoir exiger que

cet autre soit plus vigilant pour le compte d'autrui que pour le sien, qu'il ne cède ni à la cupidité, ni à l'envie, ni à l'ambition, alors que justement il est exposé chaque jour à l'assaut de tels sentiments. »

SPINOZA, *Traité politique*.

« Nous ne nous tenons jamais au temps présent. Nous rappelons le passé ; nous anticipons l'avenir comme trop lent à venir, comme pour hâter son cours, ou nous rappelons le passé pour l'arrêter comme trop prompt, si imprudents que nous errons dans des temps qui ne sont point nôtres, et ne pensons point au seul qui nous appartient, et si vains que nous songeons à ceux qui ne sont rien, et échappons sans réflexion le seul qui subsiste. C'est que le présent d'ordinaire nous blesse. Nous le cachons à notre vue parce qu'il nous afflige, et s'il nous est agréable nous regrettons de le voir échapper. Nous tâchons de le soutenir par l'avenir, et pensons à disposer les choses qui ne sont pas en notre puissance pour un temps où nous n'avons aucune assurance d'arriver. Que chacun examine ses pensées. Il les trouvera toutes occupées au passé ou à l'avenir. Nous ne pensons presque point au présent, et si nous y pensons ce n'est que pour en prendre la lumière pour disposer de l'avenir. Le présent n'est jamais notre fin. Le passé et le présent sont nos moyens ; le seul avenir est notre fin. Ainsi nous ne vivons jamais, mais nous espérons de vivre, et nous disposant toujours à être heureux il est inévitable que nous ne le soyons jamais. »

PASCAL, *Pensées*, L. 47.

« Justice, force. Il est juste que ce qui est juste soit suivi ; il est nécessaire que ce qui est le plus fort soit suivi. La justice sans la force est impuissante, la force sans la justice est tyrannique. La justice sans force est contredite, parce qu'il y a toujours des méchants. La force sans la justice est accusée. Il faut donc mettre ensemble la justice et la force, et pour cela faire que ce qui est juste soit fort ou que ce qui est fort soit juste. La justice est sujette à dispute. La force est très reconnaissable et sans dispute. Aussi on n'a pu donner la force à la justice, parce que la force a contredit la justice et a dit qu'elle était injuste, et a dit que c'était elle qui était juste. Et ainsi ne pouvant faire que ce qui est juste fût fort on a fait que ce qui est fort fût juste. »

PASCAL, *Pensées*, L. 103.

« Le cœur de l'homme est toujours droit sur tout ce qui ne se rapporte pas personnellement à lui. Dans les querelles dont nous sommes purement spectateurs, nous prenons à l'instant le parti de la justice, et il n'y a point d'acte de méchanceté qui ne nous donne une vive indignation, tant que nous n'en tirons aucun profit. Mais quand notre intérêt s'y mêle, bientôt nos sentiments se corrompent ; et c'est alors seulement que nous préférons le mal qui nous est utile, au bien que nous fait aimer la nature. N'est-ce pas un effet nécessaire de la constitution des choses, que le méchant tire un double avantage, de son injustice, et de la probité d'autrui ? Quel traité plus avantageux pourrait-il faire, que d'obliger le monde entier d'être juste, excepté lui seul, en sorte que chacun lui rendît fidèlement ce qui lui est dû, et qu'il ne rendît ce qu'il doit à personne ? Il aime la vertu, sans doute, mais il l'aime dans les autres, parce qu'il espère en profiter ; il n'en veut point pour lui, parce qu'elle lui serait coûteuse. »

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Lettre à Monsieur d'Alembert sur les spectacles*.

« C'est beaucoup que d'avoir fait régner l'ordre et la paix dans toutes les parties de la république ; c'est beaucoup que l'État soit tranquille et la loi respectée : mais si l'on ne fait rien de plus, il y aura dans tout cela plus d'apparence que de réalité, et le gouvernement se fera difficilement obéir s'il se borne à l'obéissance. S'il est bon de savoir employer les hommes tels qu'ils sont, il vaut beaucoup mieux encore les rendre tels qu'on a besoin qu'ils soient ; l'autorité la plus absolue est celle qui pénètre jusqu'à l'intérieur de l'homme, et ne s'exerce pas moins sur la volonté que sur les actions. Il est certain que les peuples sont à la longue ce que le gouvernement les fait être. Guerriers, citoyens, hommes, quand il le veut ; populace et canaille, quand il lui plaît : et tout prince qui méprise ses sujets se déshonore lui-même en montrant qu'il n'a pas su les rendre estimables. Formez donc des hommes si vous voulez commander à des hommes : si vous voulez qu'on obéisse aux lois, faites qu'on les aime, et que pour faire ce qu'on doit, il suffise de songer qu'on le doit faire. »

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Discours sur l'économie politique*.

« Celui qui ose entreprendre d'instituer un peuple doit se sentir en état de changer, pour ainsi dire, la nature humaine ; de transformer chaque individu, qui par lui-même est un tout parfait et solitaire, en partie d'un plus grand tout dont cet individu reçoive en quelque sorte sa vie et son être ; d'altérer la constitution de l'homme pour la renforcer ; de substituer une existence partielle et morale à l'existence

physique et indépendante que nous avons tous reçue de la nature. Il faut, en un mot, qu'il ôte à l'homme ses forces propres pour lui en donner qui lui soient étrangères et dont il ne puisse faire usage sans le secours d'autrui. Plus ces forces naturelles sont mortes et anéanties, plus les acquises sont grandes et durables, plus aussi l'institution est solide et parfaite. En sorte que si chaque Citoyen n'est rien, ne peut rien, que par tous les autres, et que la force acquise par le tout soit égale ou supérieure à la somme des forces naturelles de tous les individus, on peut dire que la législation est au plus haut point de perfection qu'elle puisse atteindre. »

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du contrat social*.

« Après tout, en ce qui concerne la réponse à cette question, si une promesse trompeuse est conforme au devoir, le moyen de m'instruire le plus rapide tout en étant infaillible, est de me demander à moi-même : accepterais-je bien avec satisfaction que ma maxime (de me tirer d'embarras par une fausse promesse) dût valoir comme une loi universelle (aussi bien pour moi que pour les autres) ? Et pourrais-je bien me dire : tout homme peut faire une fausse promesse quand il se trouve dans l'embarras et qu'il n'a pas d'autre moyen de s'en sortir ? Je m'aperçois bientôt ainsi que, si je peux bien vouloir le mensonge, je ne peux en aucune manière vouloir une loi universelle qui commanderait de mentir ; en effet, selon une telle loi, il n'y aurait plus à proprement parler de promesse, car il serait vain de déclarer ma volonté concernant mes actions futures à d'autres hommes qui ne croiraient point à cette déclaration ou qui, s'ils y ajoutaient foi étourdiment, me payeraient exactement de la même monnaie : de telle sorte que ma maxime, du moment qu'elle serait érigée en loi universelle, se détruirait nécessairement elle-même. »

KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*.

« La croyance est un fait de notre entendement susceptible de reposer sur des principes objectifs, mais qui exige aussi des causes subjectives dans l'esprit de celui qui juge. Quand elle est valable pour chacun, en tant du moins qu'il a de la raison, son principe est objectivement suffisant et la croyance se nomme *conviction*. Si elle n'a son fondement que dans la nature particulière du sujet, elle se nomme *persuasion*.

La persuasion est une simple apparence, parce que le principe du jugement qui est uniquement dans le sujet est tenu pour objectif. Aussi un jugement de ce genre n'a-t-il qu'une valeur individuelle et la croyance ne peut-elle pas se communiquer. Mais la vérité repose sur l'accord avec l'objet et, par conséquent, par rapport à cet objet, les jugements de tout entendement doivent être d'accord. La pierre de touche grâce à laquelle nous distinguons si la croyance est une conviction ou simplement une persuasion est donc extérieure et consiste dans la possibilité de communiquer sa croyance et de la trouver valable pour la raison de tout homme, car alors il est au moins à présumer que la cause de la concordance de tous les jugements, malgré la diversité des sujets entre eux, reposera sur un principe commun, je veux dire l'objet avec lequel, par conséquent, tous les sujets s'accorderont de manière à prouver par là la vérité du jugement. »

KANT, *Critique de la raison pure*.

« Nos contemporains sont incessamment travaillés par deux passions ennemies : ils sentent le besoin d'être conduits et l'envie de rester libres. Ne pouvant détruire ni l'un ni l'autre de ces instincts contraires, ils s'efforcent de les satisfaire à la fois tous les deux. Ils imaginent un pouvoir unique, tutélaire, tout-puissant, mais élu par les citoyens. Ils combinent la centralisation et la souveraineté du peuple. Cela leur donne quelque relâche. Ils se consolent d'être en tutelle, en songeant qu'ils ont eux-mêmes choisi leurs tuteurs. Chaque individu souffre qu'on l'attache, parce qu'il voit que ce n'est pas un homme ni une classe, mais le peuple lui-même, qui tient le bout de la chaîne.

Dans ce système, les citoyens sortent un moment de la dépendance pour indiquer leur maître, et y rentrent.

Il y a, de nos jours, beaucoup de gens qui s'accommodent très aisément de cette espèce de compromis entre le despotisme administratif et la souveraineté du peuple, et qui pensent avoir assez garanti la liberté des individus, quand c'est au pouvoir national qu'ils la livrent. Cela ne me suffit point. La nature du maître m'importe bien moins que l'obéissance. »

Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*.

« En quoi consiste l'aliénation du travail ?

D'abord, dans le fait que le travail est *extérieur* à l'ouvrier, c'est-à-dire qu'il n'appartient pas à son essence, que donc, dans son travail, celui-ci ne s'affirme pas mais se nie, ne se sent pas à l'aise,

mais malheureux, ne déploie pas une libre activité physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit. En conséquence, l'ouvrier n'a le sentiment d'être auprès de lui-même qu'en dehors de son travail et, dans le travail, il se sent en dehors de soi. Il est comme chez lui quand il ne travaille pas et, quand il travaille, il ne se sent pas chez lui. Son travail n'est donc pas volontaire, mais contraint, c'est du *travail forcé*. Il n'est donc pas la satisfaction d'un besoin, mais seulement un *moyen* de satisfaire des besoins en dehors du travail. Le caractère étranger du travail apparaît nettement dans le fait que, dès qu'il n'existe pas de contrainte physique ou autre, le travail est fui comme la peste. Le travail extérieur, le travail dans lequel l'homme s'aliène, est un travail de sacrifice de soi, de mortification. Enfin, le caractère extérieur à l'ouvrier du travail apparaît dans le fait qu'il n'est pas son bien propre, mais celui d'un autre, qu'il ne lui appartient pas, que dans le travail l'ouvrier ne s'appartient pas lui-même, mais appartient à un autre. De même que, dans la religion, l'activité propre de l'imagination humaine, du cerveau humain et du cœur humain, agit sur l'individu indépendamment de lui, c'est-à-dire comme une activité étrangère divine ou diabolique, de même l'activité de l'ouvrier n'est pas son activité propre. Elle appartient à un autre, elle est la perte de soi-même. »

MARX, *Manuscrits de 1844*.

« J'ai appris à distinguer la cause de l'agir de la cause de telle et telle façon d'agir, de l'agir en tel sens, de l'agir dans tel but. La première sorte de cause est un quantum de forces accumulées qui attend d'être dépensé d'une manière quelconque ; la seconde sorte en revanche, comparée à cette force disponible, est quelque chose de tout à fait insignifiant, un petit hasard à la faveur duquel ce quantum "précipite" dès lors d'une manière déterminée : l'allumette par rapport au baril de poudre. Parmi ces petits hasards, ces allumettes, je rangerai toutes les prétendues "intentions", ainsi que les "vocations" beaucoup plus prétendues encore ; elles sont relativement fortuites, arbitraires, presque indifférentes par rapport à l'immense quantum de force qui presse, comme je l'ai déjà dit, à être dépensé d'une quelconque manière. On le considère communément sous un autre angle : on est habitué à ne voir la *force impulsive* que dans le but même (intentions, vocations, etc.) conformément à une fort vieille erreur — mais le but n'est que la force *dirigeante*, — et de ce fait on a confondu le pilote avec la vapeur. Et même il n'est pas toujours le pilote, la force dirigeante... Le "but", l'"intention" ne sont-ils pas trop souvent un embellissant prétexte, un supplémentaire aveuglement de la vanité qui ne veut pas savoir que le navire ne fait que suivre le *courant* dans lequel il s'est fortuitement engagé ? Qu'il ne "*veut*" aller dans tel sens que *parce qu'il y est* — *entraîné* ? Qu'il a sans doute une direction — mais absolument pas de pilote ? »

NIETZSCHE, *Le Gai savoir*.

« La *polis* proprement dite n'est pas une cité en sa localisation physique ; c'est l'organisation du peuple qui vient de ce que l'on agit ensemble, et son espace véritable s'étend entre les hommes qui vivent ensemble dans ce but, en quelque lieu qu'ils se trouvent. « Où que vous alliez, vous serez une *polis* » : cette phrase célèbre n'est pas seulement le mot de passe de la colonisation grecque ; elle exprime la conviction que l'action et la parole créent entre les participants un espace qui peut trouver sa localisation juste presque n'importe quand et n'importe où. C'est l'espace du paraître au sens le plus large : l'espace où j'apparais aux autres comme les autres m'apparaissent, où les hommes n'existent pas simplement comme d'autres objets vivants ou inanimés, mais font explicitement leur apparition.

Cet espace n'existe pas toujours, et bien que tous les hommes soient capables d'agir et de parler, la plupart d'entre eux n'y vivent pas : tels sont dans l'antiquité l'esclave, l'étranger et le barbare ; le travailleur ou l'ouvrier dans les temps modernes ; l'employé et l'homme d'affaires dans notre monde. En outre nul ne peut y vivre constamment. En être privé signifie que l'on est privé de réalité, réalité qui, humainement et politiquement parlant, ne se distingue pas de l'apparence. La réalité du monde est garantie aux hommes par la présence d'autrui, par le fait qu'il apparaît à tous. »

Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*.

« Cette question est celle du rapport entre l'homme et son entourage naturel ou social. Il y a là-dessus deux vues classiques. L'une consiste à traiter l'homme comme le résultat des influences physiques, physiologiques et sociologiques qui le détermineraient du dehors et feraient de lui une chose entre les choses. L'autre consiste à reconnaître dans l'homme, en tant qu'il est esprit et construit la représentation des causes mêmes qui sont censées agir sur lui, une liberté acosmique. D'un côté l'homme est une partie du monde, de l'autre il est conscience constituante du monde. Aucune de ces deux vues n'est satisfaisante. A la première on opposera toujours après Descartes

que, si l'homme était une chose entre les choses, il ne saurait en connaître aucune, puisqu'il serait, comme cette chaise ou comme cette table, enfermé dans ses limites, présent en un certain lieu de l'espace et donc incapable de se les représenter tous. Il faut lui reconnaître une manière d'être très particulière, l'être intentionnel, qui consiste à viser toutes choses et à ne demeurer en aucune. Mais si l'on voulait conclure de là que, par notre fond, nous sommes esprit absolu, on rendrait incompréhensibles nos attaches corporelles et sociales, notre insertion dans le monde, on renoncerait à penser la condition humaine. Le mérite de la philosophie nouvelle est justement de chercher dans la notion d'existence le moyen de la penser. L'existence au sens moderne, c'est le mouvement par lequel l'homme est au monde, s'engage dans une situation physique et sociale qui devient son point de vue sur le monde. »

Maurice MERLEAU-PONTY, *Sens et non-sens*.

« Si en effet nous repoussons le langage et la mythologie chosiste de la psychanalyse, nous nous apercevons que la censure, pour appliquer son activité avec discernement, doit connaître ce qu'elle refoule. Si nous renonçons en effet à toutes les métaphores représentant le refoulement comme un choc de forces aveugles, force est bien d'admettre que la censure doit choisir et, pour choisir, se représenter. D'où viendrait, autrement, qu'elle laisse passer les impulsions sexuelles licites, qu'elle tolère que les besoins (faim, soif, sommeil) s'expriment dans la claire conscience ? Et comment expliquer qu'elle peut relâcher sa surveillance, qu'elle peut même être trompée par les déguisements de l'instinct ? Mais il ne suffit pas qu'elle discerne les tendances maudites, il faut encore qu'elle les saisisse comme à refouler, ce qui implique chez elle à tout le moins une représentation de sa propre activité. En un mot, comment la censure discernerait-elle les impulsions refoulables sans avoir conscience de les discerner ? Peut-on concevoir un savoir qui serait ignorance de soi ? Savoir, c'est savoir qu'on sait, disait Alain. Disons plutôt : tout savoir est conscience de savoir. Ainsi les résistances du malade impliquent au niveau de la censure une représentation du refoulé en tant que tel, une compréhension du but vers quoi tendent les questions du psychanalyste et un acte de liaison synthétique par lequel elle compare la vérité du complexe refoulé à l'hypothèse psychanalytique qui le vise. Et ces différentes opérations à leur tour impliquent que la censure est consciente (de) soi. Mais de quel type peut être la conscience (de) soi de la censure ? Il faut qu'elle soit conscience (d') être conscience de la tendance à refouler, mais précisément pour n'en être pas conscience. Qu'est-ce à dire sinon que la censure doit être de mauvaise foi ? »

Jean-Paul SARTRE, *L'être et le néant*.

Bilan de la session 2009

Sur les 100 candidats du CAPES et du CAFEP qui ont été autorisés à passer les épreuves d'admission, 33 étaient également admissibles à l'agrégation : 19 parmi les 63 candidats du CAPES issus des épreuves écrites d'admissibilité, 13 parmi les 27 élèves d'une ENS ayant demandé à bénéficier de la dispense des épreuves d'admissibilité, 1 parmi les 10 admissibles du CAFEP issus des épreuves écrites d'admissibilité. Sur ces 33 admissibles à l'agrégation, 13 ont été admis à ce concours (6 parmi les admissibles du CAPES, 7 parmi les élèves des ENS).

Comme lors de la précédente session du CAPES, les élèves des ENS ayant demandé à bénéficier de la dispense des épreuves d'admissibilité ont été intégrés au concours en se voyant attribuer, comme équivalent de chacune des deux notes d'admissibilité des autres candidats, une note égale à la moyenne des notes qu'ils ont obtenues aux épreuves d'admission. Cette disposition, parmi d'autres envisageables, a continué de paraître au jury la plus équitable, dès lors qu'elle offrait une chance réelle de succès aux candidats normaliens ayant sérieusement préparé les épreuves orales d'admission, tout en assurant aux candidats issus des épreuves écrites le bénéfice des points qu'ils y avaient obtenus : 4 élèves des ENS ont ainsi pu être admis au CAPES (3 en 2008).

S'agissant des 22 autres lauréats du CAPES 2009, ceux-ci se répartissent de manière égale entre étudiants inscrits dans les académies de Paris, Versailles et Créteil et étudiants inscrits dans des académies de province, cette répartition Paris/province des admis reflétant à peu près celle observée parmi les candidats admissibles (30/33). Même si beaucoup d'académies de province n'ont, au final, pas de lauréats et même si celles qui en ont en ont peu, ces résultats, si l'on tient compte du nombre de postes mis au concours, restent encourageants, à la fois pour les départements de philosophie des universités qui, tous, s'emploient à continuer d'offrir à leurs étudiants des préparations de qualité, et pour les candidats eux-mêmes, qui, quel que soit leur lieu de formation, peuvent nourrir un raisonnable espoir d'obtenir la récompense de leur travail.

Pour mesurer l'ampleur et surtout la longueur de ce travail, il nous a semblé opportun d'inclure dans l'annexe statistique du présent rapport un tableau faisant apparaître le niveau d'études des candidats ainsi qu'un autre relatif à leur répartition par âge. Le premier de ces tableaux montre que, quoique l'accès au CAPES ait été jusqu'ici subordonné à la possession d'une licence, la très grande majorité des candidats, *a fortiori* la très grande majorité des lauréats, possède au moins un diplôme de maîtrise. Toutefois, comme le tableau des âges le suggère, seule une minorité de candidats semble obtenir le CAPES de philosophie dans l'année qui suit immédiatement la maîtrise, *a fortiori* la licence, autrement dit à un niveau effectif d'études de Bac + 4 ou 5.

Il ne nous appartient pas de porter de jugement sur cet état de choses. Nous nous contenterons d'y trouver une occasion supplémentaire de féliciter les lauréats de la session 2009, dès lors qu'aux qualités proprement intellectuelles qui ont fait leur succès, s'est manifestement jointe, chez une grande partie d'entre eux, la volonté persévérante de l'obtenir.

Annexes

1. DONNÉES STATISTIQUES

1.1. Bilan de l'admissibilité

CAPES EXTERNE

Nombre de candidats inscrits : 1096

Nombre de candidats non éliminés : 665, soit 60,68 % des inscrits.

(Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB,CB,00,NV)).

Nombre de candidats admissibles : 63, soit 9,47 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité :

Moyenne des candidats non éliminés : 06,42 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 12,84)

Moyenne des candidats admissibles : 11,17 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 22,33)

Rappel :

Nombre de postes : 26

Barre d'admissibilité : 10,00 / 20 (soit un total coefficienté de 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats inscrits : 222

Nombre de candidats non éliminés : 143, soit 64,41 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 10, soit 6,99 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité :

Moyenne des candidats non éliminés : 06,02 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 12,04)

Moyenne des candidats admissibles : 10,90 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 21,80)

Rappel :

Nombre de postes : 5

Barre d'admissibilité : 10,00 / 20 (soit un total coefficienté de 20)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 2)

1.2. Bilan de l'admission

CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles : 89

Nombre de candidats non éliminés : 69, soit 77,53 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 26, soit 37,68 % des non éliminés.

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 9,01 / 20 (soit en moyenne coefficientée 45,07)

— Moyenne des candidats admis : 10,63 / 20 (soit en moyenne coefficientée 53,15)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission :

— Moyenne des candidats non éliminés : 7,80 / 20 (soit en moyenne coefficientée 23,41)

— Moyenne des candidats admis : 10,06 / 20 (soit en moyenne coefficientée 30,19)

Rappel :

Nombre de postes : 26

Barre de la liste principale : 9, 40 / 20 (soit en total coefficienté : 47)

(Total des coefficients : 5 dont admissibilité : 2, admission : 3)

CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats admissibles : 11

Nombre de candidats non éliminés : 10, soit 90,01 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 5, soit : 50 % des non éliminés.

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 08,88 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 44,40)

— Moyenne des candidats admis : 10,28 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 51,40)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission :

— Moyenne des candidats non éliminés : 7,53 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 22,60)

— Moyenne des candidats admis : 9,40 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 28, 20)

Rappel :

Nombre de postes : 5

Barre de la liste principale : 08,40 / 20 (soit en total coefficienté : 42)

(Total des coefficients : 5 dont admissibilité : 2, admission : 3)

1.3 Répartition par académie d'inscription, CAPES

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
AIX-MARSEILLE	68	43	1	0
BESANÇON	15	11	0	0
BORDEAUX	46	31	4	1
CAEN	22	16	1	0
CLERMONT-F.	12	7	0	0
DIJON	18	15	0	0
GRENOBLE	35	25	2	0
LILLE	43	25	2	0
LYON	75	55	6 + 17 disp.	3 +2 disp.
MONTPELLIER	26	18	1	0
NANCY-METZ	25	14	0	0
POITIERS	20	11	0	0
RENNES	37	23	2	1
STRASBOURG	39	28	5	2
TOULOUSE	37	25	0	0
NANTES	27	11	2	2
ORLEANS-TOURS	21	8	1	1
REIMS	19	13	2	1
AMIENS	24	14	0	0
ROUEN	14	9	0	0
LIMOGES	5	3	0	0
NICE	26	16	3	0
CORSE	4	3	1	0
REUNION	8	4	0	0
MARTINIQUE	12	7	0	0
GUADELOUPE	8	5	0	0
GUYANNE	2	1	0	0
Nvle CALEDONIE	4	3	0	0
MAYOTTE	1	1	0	0
PARIS -VERSAILLES - CRETEIL	403	269	30 + 9 disp.	11 + 2 disp.

1.4. Répartition par académie d'inscription, CAFEP

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
AIX-MARSEILLE	17	9	0	0
BESANÇON	2	1	0	0
BORDEAUX	8	5	0	0
CAEN	6	3	1	0
CLERMONT-F.	5	5	0	0
DIJON	5	4	0	0
GRENOBLE	9	4	0	0
LILLE	11	7	0	0
LYON	13	8	3	1
MONTPELLIER	5	3	0	0
NANCY-METZ	8	6	1	0
POITIERS	5	1	0	0
RENNES	13	7	1	1
STRASBOURG	6	6	1	1
TOULOUSE	13	9	1	0
NANTES	9	6	0	0
ORLEANS-TOURS	8	8	0	0
REIMS	4	2	1	1
AMIENS	8	6	0	0
ROUEN	4	2	0	0
LIMOGES	3	3	0	0
NICE	6	4	0	0
MARTINIQUE	1	1	0	0
PARIS –VERSAILLES- CRETEIL	53	37	1 + 1 disp.	1

1.5 Répartition par titre ou diplôme requis, CAPES

Titre ou diplôme	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
Licence	260	164	9	3
Autre dipl. Bac +3	1	1	0	0
Maîtrise	635	440	67	20
Autre dipl. Bac +4	13	7	2	0
Dipl. postsecondaire 5 ans ou +	186	116	8	2
Dipl. Ingénieur	2	0	0	0
Dipl. Grande École	7	4	2	1
Équivalence de titre	14	8	1	0
Enseignant titulaire	2	0	0	0
Disp. de titre 3 enfants	2	0	0	0

1.6 Répartition par âge, CAPES

Année de naissance	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
De 1946 à 1975	258	117	0	0
1976	38	20	1	0
1977	31	20	1	1
1978	50	32	2	0
1979	53	34	2	2
1980	71	46	6	1
1981	67	36	2	0
1982	79	59	11	7
1983	107	78	6	2
1984	107	84	20	7
1985	137	115	17	3
1986	86	69	16	3
1987	38	28	4	0
1988	2	2	1	0

Nota : dans les deux tableaux ci-dessus, on a ajouté les effectifs par titre et par âge des candidats dispensés des épreuves d'admissibilité à ceux des inscrits et des présents à ces épreuves.

2. RÉGLEMENTATION DU CONCOURS

Textes de référence : arrêté du 30 avril 1991, modifié par les arrêtés du 23 juin 1992, du 3 août 1993, du 27 octobre 1993 et du 18 novembre 2002 ; note de service du 21/10/1993 (BO n°5 SP).

Épreuves écrites d'admissibilité

1°) Composition de philosophie : dissertation dont le sujet se rapporte au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales.

Durée : 6h ; coefficient : 1.

2°) Composition de philosophie : explication de texte français ou en français ou traduit en français. Le texte est extrait de l'œuvre d'un auteur inscrit au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales.

Durée : 6h ; coefficient : 1

Épreuves orales d'admission

1°) Explication d'un texte français ou en français ou traduit en français suivie d'un entretien avec les membres du jury.

Durée de la préparation : 2h 30

Durée de l'épreuve : 45mn [explication : 25mn ; entretien : 20mn]

Coefficient : 1

2°) Leçon de philosophie sur un sujet relatif au programme en vigueur dans les classes terminales.

Durée de la préparation : 4h

Durée de la leçon : 40mn

Coefficient : 1

Pour la préparation de la leçon, les candidats peuvent consulter les ouvrages de la bibliothèque du concours.

3°) Épreuve sur dossier.

Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur des documents proposés par le jury. Elle permet au candidat de démontrer : qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline ; qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ; qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ; qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré.

Durée de la préparation : 2h

Durée de l'épreuve : 45mn maximum [exposé : 20mn maximum ; entretien : 25mn maximum].

Coefficient : 1

3. DOCUMENTS REMIS AUX CANDIDATS DE LA TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION

3. 1. Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries générales

ARRÊTÉ DU 27-5-2003. JO DU 6-6-2003. MEN-DESCO A4

I - Présentation

I.1 L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture. La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série. **I.2** Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries générales, le programme se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie. Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels de leur élaboration. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves. La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1 Notions et repères

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1 Notions

Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-après. La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs. La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler. Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement.

II.1.2 Repères

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur sont répertoriés, par ordre alphabétique, sous chaque tableau. Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire. Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen des notions de vérité, d'histoire, de liberté, d'interprétation, de vivant, ou la distinction idéal/réel peut intervenir dans celui des notions d'art, de religion, de liberté, de bonheur, etc. C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions. Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation. Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères (ce qui n'exclut pas, bien entendu, qu'elles soient utilisées dans leur formulation) ; la maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un problème et de construire sa réflexion pour le traiter.

II.1.3 Série littéraire

Notions :	
Le sujet	- La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps
La culture	- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	- Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société - La justice et le droit - L'État
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	

Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

II.1.4 Série économique et sociale

Notions :	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir
La culture	- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	- La démonstration - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et les échanges - La justice et le droit - L'État
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier	

II.1.5 Série scientifique

Notions :	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Le désir
La culture	- L'art - Le travail et la technique - La religion
La raison et le réel	- La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et l'État - La justice et le droit
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réel - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier	

II.2 Auteurs

L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme. Les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans la liste ci-dessous. Deux œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Ces textes seront présentés par l'élève, le cas échéant, à l'épreuve orale du baccalauréat. Dans tous les cas où plusieurs œuvres seront étudiées, elles seront prises dans des périodes distinctes (la liste fait apparaître trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge, la période moderne, la période contemporaine). Pour que cette étude soit pleinement instructive, les œuvres retenues feront l'objet d'un commentaire suivi, soit dans leur intégralité, soit au travers de parties significatives, pourvu que celles-ci aient une certaine ampleur, forment un tout et présentent un caractère de continuité. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épictète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III - Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition. L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur. Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé. Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles. Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

3. 2. Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries technologiques : sciences et technologie de la gestion, sciences et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences médico-sociales, hôtellerie

Arrêté du 26-7-2005. JO du 25-8-2005. MEN - DESCO A4

I. Présentation

I. 1. L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture, notamment dans les domaines des sciences, des religions et des arts. La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire, les savoirs dispensés dans les disciplines professionnelles et scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves des séries technologiques.

I. 2. Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries technologiques, les programmes se composent d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui viendront à l'appui de l'analyse des notions et de l'examen des problèmes. C'est dans cette étude que seront acquises et développées les compétences définies au Titre III ci-dessous. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves. La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II. Notions, repères, auteurs

II.1. Notions et repères.

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. L'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1. Notions.

Cette partie du programme se compose de trois notions capitales, ouvrant trois domaines aux directions fondamentales de la recherche. Ces trois notions occupent la première colonne du tableau ci-dessous. La deuxième colonne est constituée d'autres notions isolées ou couplées dont le traitement permet de spécifier et de déterminer quelques-uns des problèmes les plus importants correspondant aux trois domaines fondamentaux. Les notions de deuxième colonne sont elles-

mêmes susceptibles d'être abordées sur plusieurs registres : ainsi pour les échanges, pour l'expérience, ou pour la raison et la croyance, titres auquel pourront être abordées des questions d'épistémologie et de métaphysique aussi bien que les divers aspects du "fait religieux". La mise en correspondance des notions de la deuxième colonne avec celles de la première et la présentation de certaines notions en couple n'impliquent aucune orientation doctrinale ; elles déterminent l'une et l'autre une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler. Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel elles sont abordées relève de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées.

II.1.2. Repères.

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Un petit nombre de ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur est répertorié, par ordre alphabétique, sous le tableau des notions. Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire. Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen de notions telles que l'art et la technique, les échanges, le bonheur, etc., ou la distinction persuader/convaincre peut intervenir dans celui de notions telles que la vérité, la raison et la croyance, la justice et la loi, etc. C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Notions	
La culture	– L'art et la technique – Les échanges
La vérité	– La raison et la croyance – L'expérience
La liberté	– La justice et la loi – Le bonheur
Repères	
<i>Absolu / relatif – Abstrait / concret – Cause/fin – Contingent / nécessaire / possible – En fait / en droit – Expliquer/comprendre – Identité / égalité / différence – Légal / légitime – Objectif / subjectif – Obligation / contrainte – Persuader / convaincre – Principe / conséquence – En théorie / en pratique – Universel / général / particulier / singulier</i>	

II.2. Auteurs

L'étude de textes choisis dans les œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique, même élémentaire. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire de textes du traitement des notions figurant au programme. L'étude des textes, dont le choix est laissé à l'appréciation du professeur, sera adaptée à l'horaire de la classe. Dans les classes des séries technologiques, elle pourra porter sur un ensemble de textes courts soutenant de façon topique l'analyse d'une notion ou l'examen d'un problème ; elle ne prendra donc pas nécessairement la forme d'une analyse suivie et systématique d'une œuvre. Bien entendu, le professeur peut toujours utiliser dans son enseignement des écrits d'auteurs qui ne figurent pas sur cette liste, y compris en les empruntant à la littérature ou aux sciences humaines.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épicète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III. Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte. La préparation et la pratique de ces exercices dans les classes terminales des séries technologiques tiennent compte à la fois de l'horaire imparti à l'enseignement de la discipline et de la culture scolaire commune aux élèves de ces séries. La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. A partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse étayée d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos.

La réalisation de cet objectif dans les classes terminales des séries technologiques comporte des conditions spécifiques de réussite.

Les capacités à développer par les élèves sur le plan méthodologique consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion.

La manière dont les élèves s'approprient ces capacités sera régulièrement vérifiée au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles. L'amélioration de l'expression et la maîtrise de la langue y feront l'objet d'une attention constante.

Le professeur doit aussi trouver les médiations et les modes de participation qui permettent aux élèves de comprendre le sens et l'intérêt pour eux des questions traitées. Il est ainsi amené à articuler avec la réflexion philosophique les compétences spécifiques acquises par les élèves. En particulier, il veillera précisément à tenir compte, dans le traitement des notions du programme, dans le choix des textes étudiés et dans la définition des sujets d'exercices proposés aux élèves, de leur orientation dans tel ou tel domaine de compétence technologique.

La liberté pédagogique est d'autant plus nécessaire que la réussite des élèves peut être favorisée par des formes de travail qui ne s'en tiennent pas au seul cadre de la leçon. C'est pourquoi il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres à la réflexion philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de son exercice. Le professeur s'attachera à en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs

résultats scolaires, mais plus généralement pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

3. 3. Circulaire du 4 novembre 1997

INSTRUCTIONS CONCERNANT LE TRAVAIL DES ELEVES

Circulaire n°77-417 du 4 novembre 1977 (B.O. n°41 du 17 novembre 1977)

Le travail des élèves est la condition des progrès qu'ils sont appelés à faire dans l'acquisition des connaissances et dans la pratique méthodique de la réflexion. L'organisation de ce travail est donc partie intégrante de l'enseignement. Elle requiert de chaque professeur une invention personnelle en accord avec son style propre. Les présentes instructions visent à favoriser l'initiative de chacun sans alourdir ses tâches : elles conseillent de diversifier les exercices écrits et oraux, de solliciter la coopération active de la classe, de prévoir une cadence régulière qui incite les élèves à organiser leur travail personnel.

*

La liste des travaux et exercices proposés ci-dessous n'est pas limitative :

1/ La dissertation joue un rôle essentiel dans l'enseignement philosophique ; elle permet d'apprécier l'exercice du jugement, la conduite d'une réflexion cultivée et l'aptitude à les exprimer par un discours ordonné. Elle ne prend sa véritable signification que si elle est entièrement rédigée. Les élèves doivent être invités à entreprendre ce travail dès le début de l'année. Il est souhaitable, surtout en ce début, que leur recherche personnelle soit préparée par des exercices appropriés (analyses de notions, études de textes, lectures à la fois délimitées et diversifiées en relation avec le sujet proposé, etc.). Chaque sujet donne lieu en classe à un compte rendu d'ensemble en rapport avec les copies corrigées. Il n'est pas recommandé de proposer pour chaque devoir un choix de sujets risquant de disperser l'effort du professeur sans faciliter le travail des élèves.

2/ *L'initiation aux œuvres philosophiques* se fait soit sous forme d'explications préparées – orientées de préférence par des questions – soit de lectures dirigées, soit de comptes rendus de lecture oraux ou écrits. L'étude de ces textes commence au début de l'année ; elle est d'autant plus profitable qu'elle est plus étroitement solidaire de l'étude des notions et des problèmes. Il est essentiel de distinguer de façon explicite la fin assignée à l'étude d'un texte : étude suivie d'une œuvre philosophique ; dissertation visant à dégager l'intérêt philosophique d'un fragment ; étude d'un bref passage intégré à une leçon, à laquelle il peut servir de point de départ, de conclusion, d'exemple, de base d'analyse et d'argumentation ... ce qui implique que le sujet de la leçon ait été préalablement posé et que son développement soit organisé de façon autonome.

3/ Il convient de prévoir des préparations et des exercices qui sollicitent *l'expérience et la culture des élèves* : analyse de notions, explication et définition de termes de la langue commune, description méthodique d'exemples et de situations éventuellement empruntés à des œuvres littéraires. Les discussions et les débats, s'ils sont spécifiquement philosophiques et s'ils s'achèvent par une mise au point, une synthèse, un bilan, peuvent servir à faire apparaître, au sein de la philosophie elle-même, les solidarités ou les tensions qui unissent ou opposent les concepts et les problèmes.

4/ La consultation et l'utilisation d'études spécialisées et documents visant à fournir ou à préciser des informations concernant des domaines de la connaissance et des sciences qui importent à la pensée philosophique (histoire des sciences, linguistique, ethnologie, etc.). Il y a intérêt à les distinguer nettement de l'explication proprement dite qui porte sur les grands textes philosophiques.

*

Les divers travaux et exercices figurent, à côté du titre des leçons, sur le cahier de textes considéré comme le « journal de bord » de la classe, auquel tout élève doit pouvoir en permanence se référer.

Les élèves doivent être fermement engagés à effectuer ces travaux et ces exercices, selon un rythme régulier. En ce qui concerne les dissertations, la périodicité suivante est recommandée : dans la section L, par trimestre, trois dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité ; dans les autres sections terminales, par trimestre, deux dissertations en temps libre et une épreuve en temps limité. Cette périodicité concerne le travail des élèves ; quand le nombre des copies est élevé, il est recommandé, plutôt que de réduire la fréquence des dissertations, d'alléger le travail de la correction.

Quant aux exercices, leur périodicité peut varier selon les cas ; toutefois, il convient de prévoir pour la section L au moins trois exercices par mois et, pour les autres sections, au moins deux exercices par mois. Les élèves sont invités à consigner les exercices et les comptes rendus dans un cahier distinct du cahier de cours qui doit toujours laisser apparaître la continuité et l'ordonnance de

l'enseignement. Le contrôle des cahiers et des travaux autres que la dissertation s'effectue aisément en classe et n'alourdit pas la tâche du professeur.

Ces travaux et exercices de durée variable revêtent des formes diverses, écrites ou orales, individuelles ou collectives. Leur pratique régulière favorise la vérification du travail accompli et l'approfondissement critique des connaissances déjà acquises ; elle permet en outre, en anticipant sur les leçons prochaines, de préparer la collaboration active des élèves à la progression de l'enseignement et d'alléger ainsi les charges du cours.

4. LISTE DES PRINCIPAUX OUVRAGES DE LA BIBLIOTHÈQUE DU CONCOURS

- ALAIN, *Les Arts et les dieux*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ALAIN, *Les Passions et la sagesse*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ALAIN, *Propos*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ANSELME, *Fides quaerens intellectum*, trad. A. Koyré, Vrin.
- ANSELME, *L'œuvre de saint Anselme de Cantorbery*, trad. M. Corbin et al., t. I à V, Cerf.
- ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, trad. G. Fradier, Presses-pocket.
- ARENDT, *La Crise de la culture*, trad. P. Levy, Folio.
- ARISTOTE, *De l'âme*, trad. É. Barbotin, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Éthique à Eudème*, trad. V. Décarie, Vrin.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Physique*, trad. H. Carteron, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Les Parties des animaux*, trad. P. Louis, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Les Politiques*, trad. P. Pellegrin, GF.
- ARISTOTE, *La Politique*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *La Métaphysique*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Organon*, t. I à VI, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Poétique*, trad. J. Hardy, Les Belles lettres.
- ARISTOTE, *Du ciel*, trad. C. Dalimier & P. Pellegrin, GF-bilingue.
- ARNAULD, *Des vraies et des fausses idées*, Corpus Fayard.
- ARNAULD ET NICOLE, *La Logique ou l'art de penser*, éd. P. Clair & F. Girbal, PUF.
- AUGUSTIN, *Confessions*, trad. J. Trabucco, GF.
- AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, trad. L. Moreau, Seuil.
- AUGUSTIN, *Œuvres*, trad. L. Jerphagnon et al., t. I à III, Bibliothèque de la Pléiade.
- AVERROÈS, *La Béatitude de l'âme*, trad. M. Geoffroy et C. Steel, Vrin.
- AVERROÈS, *Discours décisif*, trad. M. Geoffroy, GF bilingue.
- AVERROÈS, *L'intelligence et la pensée : sur le De Anima*, trad. A. de Libera, GF.
- BACHELARD, *Essai sur la connaissance approchée*, Vrin.
- BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin.
- BACHELARD, *La Philosophie du non*, PUF.
- BACHELARD, *Le Matérialisme rationnel*, PUF.
- BACHELARD, *Le Nouvel esprit scientifique*, PUF.
- BACHELARD, *Le Rationalisme appliqué*, PUF.
- BACON, *Novum Organum*, trad. M. Malherbe & J.-M. Pousseur, PUF.
- BAYLE, *De la tolérance - Commentaire philosophique*, Presses-pocket.
- BAYLE, *Pensées diverses sur la comète*, Société des textes français modernes.
- BERGSON, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PUF.

- BERGSON, *Matière et Mémoire*, PUF.
- BERGSON, *Œuvres*, éd. du centenaire, PUF.
- BERKELEY, *Dialogue entre Hylas et Philonous*, trad. A. Leroy, Aubier.
- BERKELEY, *Œuvres*, trad. G. Brykman et al., t. I & II, PUF.
- BERNARD, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Champs-Flammarion.
- BURKE, *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et du beau*, trad. B. Saint Girons, Vrin.
- BURKE, *Réflexions sur la Révolution de France*, trad. P. Andler, Hachette.
- CANGUILHEM, *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin.
- CANGUILHEM, *La Connaissance de la vie*, Vrin.
- CANGUILHEM, *Le Normal et le pathologique*, PUF.
- CASSIRER, *La Philosophie des formes symboliques*, trad. J. Lacoste, Éditions de Minuit.
- CASSIRER, *Substance et fonction*, trad. P. Caussat, Éditions de Minuit.
- CICÉRON, *La République*, trad. É. Bréguet, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Les Devoirs*, trad. M. Testard, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Traité des lois*, trad. G. de Plinval, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Des termes extrêmes des biens et des maux*, trad. J. Martha, Les Belles Lettres.
- COMTE, *Catéchisme positiviste*, GF.
- COMTE, *Discours sur l'ensemble du positivisme*, GF.
- COMTE, *Œuvres choisies*, Aubier.
- COMTE, *Œuvres*, t. I à VI, Anthropos.
- COMTE, *Traité philosophique d'astronomie populaire*, Corpus Fayard.
- CONDILLAC, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, Armand Colin.
- CONDILLAC, *Traité des sensations - Traité des animaux*, Corpus Fayard.
- CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF.
- CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Vrin.
- COURNOT, *Exposition de la théorie des chances et des probabilités*, *Œuvres complètes*, t. I, Vrin.
- COURNOT, *Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, O.C., t. II, Vrin.
- COURNOT, *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*, O.C., t. IV, Vrin.
- COURNOT, *Matérialisme, Vitalisme, Rationalisme*, O.C., t. V, Vrin.
- CUDWORTH, *Traité de morale et Traité du libre arbitre*, trad. J.-L. Breteau, PUF.
- D'ALEMBERT, *Essai sur les éléments de philosophie*, Olms.
- DESCARTES, *Correspondance avec Elisabeth et autres lettres*, éd. M. & J.-M. Beyssade, GF.
- DESCARTES, *Discours de la méthode*, GF.
- DESCARTES, *Les Passions de l'âme*, Vrin.
- DESCARTES, *Méditations métaphysiques*, éd. M. & J.-M. Beyssade, GF.

- DESCARTES, *Œuvres et Lettres*, éd. A. Bridoux, Bibliothèque de la Pléiade .
- DESCARTES, *Œuvres*, éd. Ch. Adam & P. Tannery, Vrin.
- DESCARTES, *Œuvres*, éd. F. Alquié, Classiques Garnier.
- DIDEROT, *Œuvres esthétiques*, Classiques Garnier.
- DIDEROT, *Œuvres philosophiques*, Classiques Garnier.
- DUHEM, *La Théorie physique*, éd. P. Brouzeng, Vrin.
- DUHEM, *Le Mixte et la combinaison chimique*, Corpus Fayard.
- DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF.
- ÉPICTÈTE, *Entretiens*, trad. J. Souilhé, Les Belles Lettres.
- ÉPICURE, *Lettres et maximes*, éd. et trad. M. Conche, PUF.
- FICHTE, *Discours à la nation allemande*, trad. S. Jankélévitch, Aubier.
- FICHTE, *La Destination de l'homme*, trad. M. Molitor, 10-18.
- FICHTE, *La Destination du savant*, trad. J.-L. Veillard-Baron, Vrin.
- FICHTE, *Œuvres choisies de philosophie première*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- FOUCAULT, *L'Archéologie du savoir*, PUF.
- FOUCAULT, *L'Ordre du discours*, PUF.
- FOUCAULT, *Surveiller et punir*, NRF.
- FREGE, *Écrits logiques et philosophiques*, trad. C. Imbert, Seuil.
- FREUD, *Essais de psychanalyse*, trad. S. Jankélévitch, Payot
- FREUD, *Introduction à la psychanalyse*, trad. S. Jankélévitch, Payot
- FREUD, *L'Avenir d'une illusion*, trad. M. Bonaparte, PUF.
- FREUD, *L'Interprétation des rêves*, trad. I. Meyerson, PUF.
- FREUD, *Malaise dans la civilisation*, trad. Ch. & J. Audier, PUF.
- FREUD, *Métapsychologie*, trad. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Idées-Gallimard.
- GADAMER, *Langage et vérité*, trad. J.-C. Gens, Gallimard.
- GADAMER, *L'Art de comprendre. Écrits I*, trad. M. Simon, Aubier.
- GADAMER, *L'Art de comprendre. Écrits II*, trad. P. Fruchon, Aubier
- GADAMER, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, Seuil.
- GALILÉE, *Discours et démonstrations mathématiques concernant deux sciences nouvelles*, trad. M. Clavelin, PUF.
- GALILÉE, *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde*, trad. R. Fréreau & F. de Gandt, Points-sciences, Seuil.
- GUYAU, *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, Corpus Fayard.
- HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, trad. G. Cléménçon, Gallimard.
- HABERMAS, *La Technique et la science*, trad. J.-R. Ladmiral, Gallimard.
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques. T.1 : Science de la logique*, trad. B. Bourgeois, Vrin
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques. T. 2 : Philosophie de la nature*, Vrin.
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques. T.3 : Philosophie de l'esprit*, Vrin.

- HEGEL, *Esthétique*, trad. S. Jankélévitch, Champs-Flammarion.
- HEGEL, *La Raison dans l'histoire*, trad. K. Papaïoannou, 10/18.
- HEGEL, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- HEGEL, *Phénoménologie de l'esprit*, trad. J. Hyppolite, Aubier.
- HEGEL, *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, trad. R. Derathé, Vrin.
- HEGEL, *Science de la logique*, trad. S. Jankélévitch, Aubier.
- HEGEL, *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Vrin.
- HEGEL, *L'Esprit du christianisme et son destin*, trad. J. Martin, Vrin.
- HEIDEGGER, *Acheminement vers la parole*, trad. J. Beaufret et al., Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Essais et conférences*, trad. A. Préau, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Être et temps*, trad. F. Vezin, Gallimard.
- HEIDEGGER, *Le Principe de raison*, trad. A. Préau, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique*, trad. D. Panis, Gallimard.
- HEIDEGGER, *Qu'est-ce qu'une chose?*, trad. J. Reboul et J. Taminiaux, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Questions I*, trad. H. Corbin et al., Gallimard.
- HOBBS, *Le Citoyen*, trad. S. Sorbière, GF.
- HOBBS, *Léviathan*, trad. F. Tricaud, Sirey.
- HOBBS, *De la liberté et de la nécessité*, trad. F. Lessay, Œuvres, t. XI-1, Vrin.
- HOBBS, *Les Questions concernant la liberté, le hasard et la nécessité*, trad. L. Foisneau et F. Perronin, Œuvres, t. XI-2, Vrin.
- HUME, *Dialogues sur la religion naturelle*, trad. M. Malherbe, Vrin.
- HUME, *Enquête sur l'entendement humain*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Enquête sur les principes de la morale*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Essais et traités*, Première partie, trad. M. Malherbe, Vrin.
- HUME, *Traité de la nature humaine*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Traité de la nature humaine. I, L'entendement*, trad. P. Baranger et P. Saltel, GF.
- HUME, *Traité de la nature humaine. II, Les Passions*, trad. J.P. Cléro, GF.
- HUME, *Traité de la nature humaine. III, La Morale*, trad. P. Saltel, GF.
- HUME, *Essais esthétiques*, trad. René Bouveresse, GF.
- HUSSERL, *Expérience et jugement*, trad. D. Souche-Dagues, PUF.
- HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, trad. P. Ricoeur, Tel Gallimard.
- HUSSERL, *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, trad. G. Granel, Tel Gallimard.
- HUSSERL, *La Philosophie comme science rigoureuse*, trad. Marc B. de Launay, PUF.
- HUSSERL, *L'Idée de la phénoménologie*, trad. A. Lowit, PUF.
- HUSSERL, *Logique formelle et logique transcendantale*, trad. S. Bachelard, PUF.
- HUSSERL, *Méditations cartésiennes*, trad. G. Peiffer et É. Levinas, Vrin.

- HUSSERL, *Recherches logiques t. 1*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUSSERL, *Recherches logiques t. 2 première partie*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUSSERL, *Recherches logiques t. 2 seconde partie*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUTCHESON, *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté*, trad. A.-D. Balnes, Vrin.
- JAMES, *La Volonté de croire*, trad. L. Moulin, Les Empêcheurs de penser en rond.
- JAMES, *Essais d'empirisme radical*, trad. G. Garreta, Champs-Flammarion.
- JONAS, *Le Principe responsabilité*, trad. J. Greisch, Champs-Flammarion
- KANT, *Anthropologie*, trad. M. Foucault, Vrin.
- KANT, *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, PUF.
- KANT, *Critique de la raison pure*, trad. B. Pacaud et A. Tremesaygues, PUF.
- KANT, *Critique de la raison pure*, trad. A. Renaut, GF.
- KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Doctrine du droit*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Essai sur le concept de grandeur négative*, trad. R. Kempf, Vrin.
- KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos, Delagrave.
- KANT, *La Religion dans les limites de la simple raison*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Logique*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KANT, *Oeuvres philosophiques*, trad. F. Alquié et al., t. I à III, Bibliothèque de la Pléiade.
- KANT, *Pensées successives sur la théodicée et la religion*, trad. P. Festugière, Vrin.
- KANT, *Philosophie de l'histoire*, trad. S. Piobetta, Gonthier.
- KANT, *Projet de paix perpétuelle*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KANT, *Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Théorie et pratique - Le Droit de mentir*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KIERKEGAARD, *La Reprise*, trad. N. Viallaneix, GF.
- KIERKEGAARD, *Œuvres complètes*, trad. P.-H. Tisseau & E.-M. Jacquet-Tisseau, L'Orante.
- KIERKEGAARD, *Ou bien ...ou bien ...*, trad. F. et O. Prior, M.H. Guignot, Gallimard.
- KIERKEGAARD, *Riens philosophiques*, trad. K. Ferlov et J. Gateau, Idées-Gallimard.
- LA BOÉTIE, *Discours de la servitude volontaire*, GF.
- LACHELIER, *Du fondement de l'induction*, Presses-pocket.
- LAGNEAU, *Célèbres leçons et fragments*, PUF.
- LEIBNIZ, *Discours de métaphysique*, trad. H. Lestienne, Vrin.
- LEIBNIZ, *Discours de métaphysique et correspondance avec Arnauld*, éd. & trad. G. Leroy, Vrin.
- LEIBNIZ, *Recherches générales sur l'analyse des notions et des vérités*, trad. J.-B. Rauzy et al., PUF.

- LEIBNIZ, *Essais de théodicée*, éd. J. Brunshwig, GF.
- LEIBNIZ, *Le Droit de la raison*, trad. R. Sève, Vrin.
- LEIBNIZ, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, éd. J. Brunshwig, GF.
- LEIBNIZ, *Œuvres*, éd. et trad. L. Prenant, Aubier.
- LEIBNIZ, *Principes de la nature et de la grâce*, éd. C. Frémont, GF.
- LEQUIER, *La Recherche d'une première vérité et autres textes*, PUF.
- LEVINAS, *Totalité et infini*, Le Livre de poche.
- LEVINAS, *De l'existence à l'existant*, Vrin.
- LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, 1 & 2, Plon.
- LÉVI-STRAUSS, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Mouton.
- LOCKE, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, trad. P. Coste, Vrin.
- LOCKE, *Lettre sur la tolérance et autres textes*, trad. J. Le Clerc & J.-F. Spitz, GF.
- LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayré, Vrin.
- LOCKE, *Traité du gouvernement civil*, trad. B. Gilson, Vrin.
- LUCRÈCE, *De la Nature*, trad. A. Ernout, Les Belles Lettres.
- MACHIAVEL, *Œuvres complètes*, éd. E. Barincou, Bibliothèque de la Pléiade.
- MAINE DE BIRAN, *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, PUF.
- MAINE DE BIRAN, *Œuvres choisies*, éd. H. Gouhier, Aubier.
- MAINE DE BIRAN, *De l'aperception immédiate*, *Œuvres* t. IV, Vrin.
- MAINE DE BIRAN, *Dernière philosophie. Existence et anthropologie*, *Œuvres*, t. X-2, Vrin.
- MALEBRANCHE, *De la recherche de la vérité*, éd. J.-C. Bardout, t. I à III, Vrin.
- MALEBRANCHE, *Traité de la nature et de la grâce*, *Œuvres complètes* t. V, Vrin
- MALEBRANCHE, *Entretiens sur la métaphysique et sur la religion*, O.C. t. XII -XIII, Vrin.
- MALEBRANCHE, *Traité de morale*, O.C. t. XI, Vrin.
- MARC-AURÈLE, *Pensées pour moi-même*, suivies du *Manuel* d'Épictète, trad. M. Meunier, GF.
- MARX, *Contribution à la critique de l'économie politique*, trad. M. Husson & G. Badia, Éd. Sociales.
- MARX et ENGELS, *L'Idéologie allemande*, Éditions Sociales.
- MARX, *Manuscrits de 1844*, trad. É. Bottigelli, Éditions Sociales.
- MARX, *Œuvres*, trad. M. Rubel *et al.*, t. I à III, Bibliothèque de la Pléiade.
- MAUSS, *Sociologie et anthropologie*, PUF.
- MERLEAU-PONTY, *Éloge de la philosophie*, Folio.
- MERLEAU-PONTY, *La Prose du monde*, Tel Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *Le Visible et l'invisible*, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *L'Œil et l'esprit*, Folio.
- MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *Sens et non-sens*, Nagel.
- MERLEAU-PONTY, *Signes*, Gallimard.

- MERLEAU-PONTY, *Structure du comportement*, PUF.
- MILL J. S., *De la liberté*, trad. L. Lenglet, Folio.
- MILL J. S., *Système de logique*, trad. L. Peisse, Mardaga.
- MILL J. S., *L'utilitarisme*, trad. C. Audard & P. Thierry, PUF.
- MONTAIGNE, *Apologie de Raymond Sebond*, éd. P. Mathias, GF.
- MONTAIGNE, *Œuvres complètes*, éd. A. Thibaudet & M. Rat, Bibliothèque de la Pléiade
- MONTAIGNE, *Essais*, éd. Villey-Saulnier, PUF.
- MONTESQUIEU, *Lettres persanes*, Classiques Garnier.
- MONTESQUIEU, *Œuvres complètes*, t. II, Bibliothèque de la Pléiade.
- MOORE, *Principia Ethica*, trad. M. Gouverneur, PUF.
- NABERT, *Éléments pour une éthique*, Aubier.
- NIETZSCHE, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. M. Robert, UGE.
- NIETZSCHE, *Aurore*, trad. J. Hervier, Folio.
- NIETZSCHE, *Généalogie de la morale*, trad. Ph. Choulet, GF.
- NIETZSCHE, *Humain, trop humain*, trad. R. Rovini, Folio.
- NIETZSCHE, *La Volonté de puissance*, trad. H. Albert, Livre de Poche.
- NIETZSCHE, *Le Crépuscule des idoles — Le Cas Wagner*, trad. É. Blondel, GF.
- NIETZSCHE, *Le Gai savoir*, trad. P. Wotling, GF.
- NIETZSCHE, *Naissance de la tragédie*, trad. M. Haar, Folio.
- NIETZSCHE, *Œuvres*, trad. dirigée par J. Lacoste & J. Le Rider, Robert Laffont.
- NIETZSCHE, *Par delà bien et mal*, trad. P. Wotling, GF.
- NIETZSCHE, *Seconde considération intempestive*, trad. H. Albert, GF.
- OCKHAM, *Somme de logique*, t. I & II, trad. J. Biard, Trans-Europ-Repress.
- PASCAL, *Œuvres*, Bibliothèque de la Pléiade.
- PASCAL, *Œuvres complètes*, éd. L. Lafuma, Seuil.
- PASCAL, *Pensées et opuscules*, éd. L. Brunschvicg, Hachette.
- PEIRCE, *Écrits sur le signe*, trad. G. Deledalle, Seuil.
- PLATON, *Œuvres complètes*, trad. L. Robin, Bibliothèque de la Pléiade.
- PLATON, *Apologie de Socrate*, trad. É. Chambry, GF.
- PLATON, *La République*, trad. R. Baccou, GF.
- PLATON, *Le Banquet- Phèdre*, trad. É. Chambry, GF.
- PLATON, *Le Sophiste*, trad. N. Cordero, GF.
- PLATON, *Ménon*, trad. M. Canto-Sperber, GF.
- PLATON, *Parménide*, trad. L. Brisson, GF.
- PLATON, *Phèdre suivi de La Pharmacie de Platon* (J. Derrida), trad. L. Brisson, GF.
- PLATON, *Philèbe*, trad. A. Diès, Les Belles Lettres.
- PLATON, *Théétète*, trad. A. Diès, Les Belles Lettres.
- PLATON, *Alcibiade*, trad. C. Marboeuf et J.-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Ion*, trad. M. Canto-Sperber, GF.

- PLATON, *Les Lois*, trad. L. Brisson et J-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Le Politique*, trad. L. Brisson et J-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Protagoras*, trad. F. Ildefonse, GF.
- PLATON, *Timée*, suivi du *Critias*, trad. L. Brisson, GF.
- PLOTIN, *Ennéades*, trad. É. Bréhier, Les Belles Lettres.
- POPPER, *Conjectures et réfutations*, trad. M.-I. et M. B. de Launay, Payot.
- POPPER, *La Connaissance objective*, trad. J-J. Rosat, Aubier.
- POPPER, *La Logique de la découverte scientifique*, trad. N. Thyssen-Rutten et Ph. Devaux, Payot.
- QUINE, *La Poursuite de la vérité*, trad. M. Clavelin, Seuil.
- QUINE, *Le Mot et la chose*, trad. P. Gochet, Champs-Flammarion.
- RAVAISSON, *De l'habitude*, Vrin reprise et Corpus Fayard.
- RAWLS, *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Seuil.
- RAWLS, *Libéralisme politique*, trad. C. Audard, PUF.
- ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, vol. I à IV, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, *Essai sur l'origine des langues*, Folio.
- ROUSSEAU, *Lettre à d'Alembert*, GF.
- RUSSELL, *Écrits de logique philosophique*, trad. J.-M. Roy, PUF.
- RUSSELL, *Problèmes de philosophie*, trad. F. Rivenc, Payot.
- RUSSELL, *Signification et vérité*, trad. Ph. Devaux, Flammarion.
- SAINT-PIERRE ABBÉ DE, *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, Corpus Fayard.
- SARTRE, *Critique de la raison dialectique*, Gallimard.
- SARTRE, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Hermann.
- SARTRE, *La Transcendance de l'ego*, Vrin.
- SARTRE, *L'être et le néant*, Tel Gallimard.
- SARTRE, *L'Imaginaire*, Gallimard.
- SARTRE, *L'Imagination*, Gallimard.
- SARTRE, *Cahiers pour une morale*, Gallimard.
- SCEPTIQUES, *Les Sceptiques*, trad. J-P. Dumont, PUF.
- SCHELLING, *Œuvres métaphysiques*, trad. J-F. Courtine et E. Martineau, Gallimard.
- SCHELLING, *Philosophie de la mythologie*, trad. A. Pernet, Jérôme Millon.
- SCHOPENHAUER, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, trad. A. Burdeau, PUF.
- SEXTUS EMPIRICUS, *Esquisses pyrrhoniennes*, trad. P. Pellegrin, Seuil.
- SEXTUS EMPIRICUS, *Contre les professeurs*, trad. P. Pellegrin, Seuil.
- SHAFTESBURY, *Exercices*, trad. L. Jaffro, Aubier.
- SHAFTESBURY, *Soliloque ou conseil à un auteur*, trad. D. Lories, L'Herne.
- SIMONDON, *Cours sur la perception*, Éditions de la Transparence.
- SIMONDON, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier.

- SIMONDON, *L'Individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Jérôme Million.
- SIMONDON, *L'Invention dans les techniques*, Seuil.
- SMITH, *La Richesse des nations*, trad. G. Garnier rev. par A. Blanqui, GF.
- SMITH, *Théorie des sentiments moraux*, trad. M. Biziou et al., PUF.
- SOPHISTES, *Les Sophistes*, trad. J.-P. Dumont, PUF.
- SPINOZA, *Œuvres complètes*, trad. R. Caillois et al., Bibliothèque de la Pléiade.
- SPINOZA, *Traité de la réforme de l'entendement — Œuvres 1*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Traité théologico-politique — Œuvres 2*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Éthique — Œuvres 3*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Traité politique, Lettres — Œuvres 4*, trad. Ch. Apphun, GF.
- STOICIENS, *Les Stoïciens*, trad. É. Bréhier et al., Bibliothèque de la Pléiade.
- THOMAS D'AQUIN, *L'être et l'essence*, trad. C. Capelle, Vrin.
- THOMAS D'AQUIN, *Somme contre les Gentils*, trad. C. Michon, et al., GF.
- THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique*, t. I à IV, Cerf.
- TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, GF.
- WEBER, *Le Savant et le politique*, trad. J. Freund, 10/18.
- WEBER, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, trad. É. de Dampierre, Presses-pocket.
- WHITEHEAD, *Procès et réalité*, trad. D. Charles et al., Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *De la certitude*, trad. J. Fauve, Tel Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Le Cahier bleu et le cahier brun*, trad. M. Goldberg & J. Sackur, Tel Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, trad. G.-G. Granger, Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Recherches philosophiques*, trad. F. Dastur et al., Gallimard.