



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : philosophie

Session : 2022

Rapport de jury présenté par :
Madame Sylvia GIOCANTI
Professeure à l'Université Paul Valéry (Montpellier 3)
Présidente du jury

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

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
COMPOSITION DU JURY	4
PRÉAMBULE	5
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ	6
PREMIÈRE ÉPREUVE ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE	6
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	6
<i>Sujet</i>	6
<i>Rapport d'épreuve</i>	6
ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ	13
DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE.....	13
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	13
<i>Texte à expliquer</i>	13
<i>Rapport d'épreuve</i>	14
ÉPREUVES D'ADMISSION	20
PREMIÈRE EPREUVE : LEÇON	20
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	20
<i>Liste des sujets proposés pour la leçon</i>	20
<i>Rapport d'épreuve</i>	43
ÉPREUVES D'ADMISSION	70
DEUXIÈME EPREUVE : ENTRETIEN.....	70
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	70
<i>Rapport d'épreuve</i>	70
<i>Liste des situations d'enseignement proposées</i>	74
<i>Liste des situations de vie scolaire proposées</i>	79
ANNEXES	86
<i>Définition des épreuves du Capes-Cafep /Section philosophie</i>	86
<i>Programme de philosophie des séries générales et technologiques et de programme</i> <i>« Humanités, littérature et philosophie » des classes de 1^{ère} et terminale</i>	86
<i>Statistiques de la session 2022</i>	86

COMPOSITION DU JURY

L'article 4 du décret n° 2013-908 du 10 octobre 2013 relatif aux modalités de désignation des membres des jurys et des comités de sélection pour le recrutement et la promotion des fonctionnaires relevant de la fonction publique de l'État, de la fonction publique territoriale et de la fonction publique hospitalière dispose que :

« L'arrêté fixant la composition d'un jury ou d'un comité de sélection est affiché, de manière à être accessible au public, sur les lieux des épreuves pendant toute leur durée ainsi que, jusqu'à la proclamation des résultats, dans les locaux de l'autorité administrative chargée de l'organisation du concours ou de la sélection professionnelle. Cet arrêté est, dans les mêmes conditions, publié sur le site internet de l'autorité organisatrice »

Pour la session 2023, les candidats pourront prendre connaissance de l'arrêté de composition du jury sur www.devenirenseignant.gouv.fr jusqu'à la proclamation des résultats d'admission de la session.

PRÉAMBULE

L'apaisement de la crise sanitaire a permis le déroulement de la session 2022 des concours du Capes et Cafep externe de philosophie dans une atmosphère de retour à la normale. Si le respect de certaines mesures d'hygiène étaient encore nécessaires, le jury a pu, durant les épreuves d'admission, s'entretenir à visage découvert avec les candidats, également autorisés à ne pas porter de masque. Le jury a pu également accueillir le public qui avait demandé préalablement au candidat l'autorisation d'assister aux épreuves. Cette levée quasi intégrale des contraintes liées à la Covid 19 a permis à tous les acteurs du concours de retrouver une fluidité dans l'accueil, la préparation et le déroulement des épreuves.

Le nombre de postes mis au concours pour la session 2022 était identique à celui de l'année précédente (129 pour le Capes, 20 pour le Cafep). Pour la première épreuve d'admissibilité, 1036 copies ont été corrigées (993 pour la seconde épreuve). 295 candidats ont été admissibles au Capes, 45 admissibles au Cafep. Ce à quoi se sont ajoutés 15 élèves professeurs stagiaires des écoles normales supérieures. Au total, 355 candidats ont été auditionnés.

Concernant l'objet, le déroulement, l'évaluation et la nature des épreuves, plusieurs modifications sont à signaler :

- premièrement, suite à la mise en place de l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » des classes de première et terminale (voir l'annexe du BO du 22 janvier 2019¹), le programme du Capes-Cafep de philosophie en intègre les thématiques et les sources textuelles pour l'ensemble des épreuves du concours ;
- deuxièmement, la seconde épreuve écrite d'admissibilité est remaniée et comporte des éléments de mise en contexte pédagogique destinés à être appréciés par le jury ;
- troisièmement, concernant les deux épreuves d'admissibilité, l'évaluation a été modifiée : une note égale ou inférieure à 5/20 est désormais éliminatoire. En revanche, pour les épreuves d'admission, seule la note de 0/20 demeure éliminatoire.
- quatrièmement, enfin, conformément à l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré², les deux épreuves orales ont été intégralement remaniées.

Ce remaniement des deux épreuves d'admission appelle des précisions.

La nouvelle épreuve de *leçon*, d'une durée de préparation de 6h (coefficient 5), articule les deux exercices de leçon et d'explication selon des modalités que ce rapport contribuera à rendre parfaitement explicites, qui visent toutes à inciter le candidat à mettre en évidence sa capacité à conjuguer maîtrise des savoirs et compétences pédagogiques.

Quant à la seconde épreuve, celle d'*entretien professionnel* (durée : 35mn, coefficient 3), définie à l'article 8 du même arrêté du 25 janvier 2021, épreuve dont le déroulement ne comprend aucun temps de préparation, le présent rapport a vocation à montrer comment un professeur de philosophie est apte à l'investir. C'est en effet en mettant en œuvre des compétences professionnelles indissociables de sa formation académique, que le candidat doit se montrer capable, durant l'épreuve, de se projeter, par anticipation, dans les « situations » de classe ou de vie scolaire dont l'analyse lui permettra de se prononcer sur l'attitude qu'il juge la plus appropriée.

¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901578A.htm>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

PREMIÈRE ÉPREUVE ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE

Descriptif de l'épreuve

L'épreuve prend la forme d'une composition. Le programme de l'épreuve est celui des classes terminales auquel s'ajoute le programme de spécialité « humanités, littérature et philosophie » du cycle terminal de la voie générale.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : 6 heures ; coefficient : 2

Sujet

Les maîtres de vérité

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Pauline CLOCHEC à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

La moyenne des copies a été assez basse cette année, et le jury a rencontré beaucoup de copies inachevées. Nombre de candidats semblent avoir été troublés par un sujet de dissertation n'étant pas formulé sous forme de question. Les libellés notionnels ou plurinotionnels restent pourtant une possibilité à laquelle il convient que les candidats au CAPES soient formés.

Les qualités qui sont évaluées lors de cette épreuve sont à la fois formelles et substantielles : il s'agit de contrôler la capacité des impétrants à enseigner la philosophie dès la rentrée suivante devant des classes de terminale. On attend donc qu'ils montrent des qualités pédagogiques ainsi qu'une bonne connaissance de l'histoire de la philosophie.

Au plan formel, cette exigence pédagogique implique que les copies fassent preuve de la capacité de leurs auteurs à raisonner et démontrer, ainsi qu'elles soient rédigées avec clarté et simplicité. Cette exigence de clarté suppose d'éviter tout jargon, même dans l'exposition de doctrines philosophiques pouvant être obscures. Si les doctrines sont obscures, alors la copie doit les exposer en les explicitant afin de montrer l'aptitude de l'impétrant à expliquer clairement des doctrines difficilement accessibles. Ainsi, que le dernier Heidegger ait eu largement recours à un langage métaphorique n'autorisait pas une copie à adopter le même style en évoquant un « bain dans la lumière de la vérité ». Faire preuve de pédagogie et de sa capacité à susciter l'attention d'une classe de terminale implique aussi de montrer que l'on sait utiliser la philosophie pour penser des réalités concrètes, et autre chose qu'elle-même. L'application des concepts et des thèses générales au concret a été valorisée.

Inversement, les copies qui ont focalisé leur traitement du sujet sur la seule philosophie, semblant alors ne servir qu'à se penser elle-même, n'ont pas obtenu de bons résultats.

Au plan substantiel, le jury attend des copies qu'elles démontrent des connaissances précises en histoire de la philosophie, ainsi qu'une capacité à mobiliser des textes déterminés, qu'ils soient canoniques (*La République* de Platon a ainsi été comme presque chaque année l'ouvrage le plus utilisé, avec plus ou moins de pertinence) ou originaux (on a eu ainsi la bonne surprise de trouver une référence bien employée au *Maître ignorant* de Rancière) sur un problème précis, sans que cette application soit capillotractée en tirant un texte trop général vers un problème précis dont il ne traite pas. Sur ce point, et malgré quelques bonnes copies, le jury a été globalement déçu. Les références philosophiques étaient souvent trop allusives et superficielles, semblant provenir de résumés de seconde main. Ainsi, les candidats qui ont évoqué la rhétorique citaient presque tous un Platon affadi et limité à quelques idées fortes de *La République* ou du *Protagoras*, mais trop peu nombreuses ont été les copies qui mobilisaient la *Rhétorique*, les *Topiques* ou encore les *Seconds analytiques* d'Aristote, qui auraient pu aider à développer des théories plus nuancées et charitables de la rhétorique, trop souvent réduite à un contre-modèle incompatible avec toute recherche de vérité.

Enfin, le jury attend la maîtrise de certains codes : écrire dans un langage relativement soutenu, maîtriser l'orthographe et la syntaxe (nous avons noté une progression sur ce point par rapport à l'année précédente), souligner les titres de livres et les termes étrangers, y compris les locutions grecques (tel le *logos*) et latines passées dans la langue française (tel *a priori*, dont on rappelle qu'étant une locution latine, elle ne saurait contenir d'accent grave sur le « a »).

1. Analyse du sujet

1.1. L'analyse du libellé

Le sujet « Les maîtres de vérité » a donné lieu à de nombreux contresens inattendus. Quoique ce syntagme soit le titre d'un ouvrage de Marcel Détiéne, la connaissance de cette attribution n'était ni attendue par le jury, ni nécessaire à la compréhension du sujet. Une seule copie a mentionné ce livre, sans d'ailleurs en être meilleure, et aucune des meilleures copies n'a cité Détiéne. En aucun cas, repérer cette paternité n'aurait suffi à tenir lieu d'analyse du sujet. Rappelons d'ailleurs que cette analyse est un travail à préparer au brouillon, afin qu'on puisse lui accorder toute la place qu'elle mérite en l'utilisant à plusieurs emplacements clef de la copie, mais sans oublier que cette dernière ne saurait se passer de problématisation préalable. Certaines copies débutent en effet leur introduction en mentionnant le « sujet » ou le libellé entre guillemets, ce qui est à exclure : le sujet est à produire, et non à présupposer, afin de montrer un problème réel. De plus, un trop grand nombre de copies commençaient par ce qui s'apparentait à un commentaire de texte sur le libellé, travail d'analyse qui n'est pas à réaliser dans la copie sous cette forme consistant à décomposer le sujet en ses éléments premiers sans s'interroger sur les liens qu'ils entretiennent les uns avec les autres.

Si le sujet doit être abordé comme un syntagme et non en élucidant chaque terme indépendamment de l'autre, il ne constituait toutefois pas une « expression » comme beaucoup de copies l'ont prétendu. On avait affaire à une locution qui n'est absolument pas courante et dont il s'agissait de faire sens. Ce faisant, il fallait déterminer ce qui était central dans un tel syntagme. Comme l'ont repéré la plupart des candidats, le concept central était celui de vérité. La question est alors : l'autre terme du sujet (les « maîtres ») nous dit-il quelque chose d'essentiel du terme principal ? Et, si oui, quoi ? Le sujet invitait de ce fait à interroger la question de la transmission de la vérité, et à envisager les maîtres de vérité comme médiateurs entre des disciples et la vérité, en évaluant les caractères possible, utile et souhaitable d'une telle médiation. Cette centralité de la question de la transmission et de la médiation dans l'accès à la vérité excluait d'emblée une analyse du sujet qui s'est malheureusement trouvée dans quelques copies, interprétant le libellé dans le sens d'une domination sur la vérité, et étudiant plus la question de maîtres du vrai, ou de la vérité, que de maîtres de vérité. Les copies portant uniquement sur la vérité et excluant la question de sa transmission intersubjective,

en se concentrant sur la maîtrise du vrai par un individu, étaient-elles aussi hors-sujet et ont obtenu des notes assez basses.

1.2. Problématiser dès l'analyse au brouillon

A partir de cette première analyse, il convenait de repérer les paradoxes et les problèmes principaux soulevés par ce syntagme de « maîtres de vérité ». Un trop grand nombre de candidats n'ont pas aperçu le double paradoxe soulevé par ce sujet eu égard à la représentation courante de la vérité, double paradoxe que de bonnes copies ont mentionné en partie ou en totalité dans leur introduction afin d'appuyer dessus la construction de leur problématique. En premier lieu, la vérité est censée être impersonnelle, et on peut donc s'étonner qu'il faille passer par des individus (des « maîtres ») pour y avoir accès. En second lieu, la vérité est censée être unique, à la différence de l'opinion, et le pluriel du sujet (« les maîtres », pluriel manqué par la majorité des copies) peut surprendre, dans la mesure où cette pluralité laisse ouverte la possibilité qu'ils professent des doctrines différentes voire contradictoires sur la vérité. Il s'agissait d'examiner dans quelle mesure ces paradoxes, d'une part, laissent possible ou non la désignation sensée ou pertinente de « maîtres de vérité », et, d'autre part, dans quelle mesure ils indiquaient quelque chose de la vérité elle-même.

1.3. Les domaines de traitement du sujet

Quels champs d'analyse étaient ouverts au traitement du sujet ? Certaines copies ont péché par leur unilatéralité, en portant sur un seul domaine – le plus souvent l'épistémologie. Il va de soi que, ce sujet étant avant tout un sujet sur la vérité, l'épistémologie était l'un des domaines de son traitement. Toutefois, il s'agissait d'un sujet transversal (quoique le jury puisse aussi donner à l'écrit des sujets portant sur un seul domaine ou sur un domaine principal). Les copies portant ainsi seulement sur la vérité en évacuant les enjeux pratiques de la question des maîtres ont donc été pénalisées. Inversement, les copies portant uniquement sur le domaine politique (le plus souvent en critiquant la domination imputée à de faux maîtres se servant de leur prétendu accès à la vérité pour manipuler des profanes) mais sans prendre au sérieux le fait que la possibilité (ou non) qu'il y ait des « maîtres de vérité » a des conséquences sur la nature de la vérité ont peiné à atteindre la moyenne. Enfin, le jury aurait apprécié de trouver des connaissances en philosophie des sciences humaines mobilisant de la pédagogie et/ou des sciences de l'éducation sur un tel sujet – même si l'absence de connaissance en ce domaine était moins préjudiciable. C'est ainsi dans ces deux voire trois domaines – épistémologie, politique et philosophie des sciences humaines et sociales – qu'on attendait que le sujet soit transversalement déployé.

Par ailleurs, ce traitement devait, c'est le propre d'un discours philosophique, avoir une portée générale, et non se restreindre à une aire géographique ou politique ou à une ère historique déterminées. De ce fait, une copie a été pénalisée pour s'être limitée à traiter des « démocraties libérales ».

2. La rédaction

2.1. L'introduction : vers la problématique

Le but de l'introduction est de produire une tension à partir des définitions initiales, et de formuler celle-ci sous la forme d'un problème global (la problématique). On précise ensuite dans l'annonce du plan (qui n'est pas optionnelle comme l'ont cru certains candidats) les différents sous-problèmes dont le traitement progressif est nécessaire à la résolution de la problématique. Rappelons au passage que cette annonce de plan étant un programme de recherche, elle doit être formulée de préférence sous la forme de problèmes, ou à la rigueur d'hypothèses, mais pas encore de thèses (« nous verrons que... »).

L'accroche (dont on apprécie qu'elle ne soit pas un propos journalistique superficiel sur l'actualité immédiate – que le jury n'a guère goûté en introduction ou à n'importe quel moment des copies) doit conduire à donner des définitions de départ des termes du sujet. Celles-ci doivent être les plus simples et évidentes – sachant qu'elles seront conceptuellement enrichies et probablement rectifiées au cours des différents développements de la copie. La plupart des copies ont ainsi

commencé à juste titre par la définition la plus ordinaire de la vérité comme adéquation entre un savoir et son objet. Notons qu'il est souvent plus pertinent car plus fluide dans la progression réflexive de commencer par la définition du terme principal du sujet, afin de mettre en relief la manière dont cette définition peut conduire au second terme. Bon nombre de copies ont bien mal débuté par une définition circulaire du maître à partir de... la maîtrise. Une copie par ailleurs assez moyenne a donné une définition introductive intéressante du maître comme « celui qui exerce son autorité en vertu de son excellence dans un domaine donné ». Cette définition pertinente concernait cependant l'un des deux aspects conceptuels du maître, celui qui, en latin, est exprimé par *magister*. Mais, comme l'ont bien mentionné certaines copies, le maître peut aussi signifier le *dominus*. Cette ambivalence du maître exprimée par ces deux termes latins traductibles par « maître » a bien été exploitée (l'étymologie n'est à utiliser que si l'on en tire des conséquences conceptuelles) par une copie assez bien notée qui a distingué à partir de là « deux genre d'autorité » : une autorité fondée sur un savoir transmis, sur le modèle de la relation entre maître et disciple, et une autorité exercée par la force, sur le modèle de la relation entre maître et esclave.

2.2. Problématisation et problématique

Il s'agit d'utiliser et de généraliser les tensions repérées dans les premières définitions des termes du sujet en les concentrant dans un problème unique et global. Ainsi l'ambivalence entre *magister* et *dominus* mentionnée au-dessus a été problématisée intelligemment par cette même copie, pointant que, dans le premier modèle, le maître risque d'avoir une autorité insuffisante pour imposer la vérité et mettre fin aux controverses et, dans le second modèle, il risque d'imposer un contenu illégitime en guise de vérité. Cette tension n'est pas encore une problématique, mais elle forme déjà un élément pertinent de problématisation pour arriver à une problématique. Rappelons que celle-ci n'est pas une simple question : elle ne se résout pas spontanément. De même, elle est un questionnement unique et ne peut donc pas être formulé sous la forme encore trop courante d'une série de questions. Quoique cette formulation ne soit pas obligatoire, les candidats peuvent formuler la problématique sous la forme d'une alternative entre deux propositions contradictoires (à condition cependant que le plan ne consiste pas à artificiellement accorder son crédit d'abord à l'une puis à l'autre).

Le pluriel du sujet pouvait être utilisé dans la problématisation. Ainsi, une très bonne copie était partie du fait que, en dehors d'un contexte d'imposition institutionnelle d'une vérité, le « profane » se trouve « devant un ensemble de voix dissonantes, réclamant l'autorité quant à la vérité », sa prétention à la fixer ne pouvant pas être examinée sans qu'il eût été éduqué par un maître pour avoir accès à la vérité.

Enfin, la problématique doit être globale – assez pour recouvrir deux ou, traditionnellement, trois percées théoriques qui seront les différentes parties du plan. Une copie a par exemple posé la problématique suivante : un maître médiatisant l'accès à la vérité est-il nécessaire à la possession de celle-ci ? Ce problème est pertinent, mais il reste trop partiel, car il manque ici la question préalable de la possibilité même qu'existent des « maîtres de vérité ». Elle aurait donc été plus à sa place comme problème directeur d'une partie que comme problématique générale.

2.3. De la juste solution des contradictions au sein du plan

Ces « percées » ou parties du plan sont donc les sous-problèmes de la problématique, sous-problèmes dont la résolution successive et progressive est nécessaire à la résolution de la problématique. Le défaut le plus courant des plans, cette année encore, a résulté d'une application caricaturale du plan dit « dialectique ». La plupart des copies proposaient en effet un plan thèse/anti-thèse/synthèse dont le principal inconvénient, outre la difficulté de la réalisation de la 3^e partie, d'exposer à l'incohérence : le ou la candidate se contredit purement et simplement, en affirmant une chose (en première partie) puis son contraire (en deuxième partie) sans qu'on sache donc pourquoi il était besoin d'en passer par la première partie puisqu'elle s'est vite révélée intégralement fausse. Si la deuxième partie peut rectifier la position à laquelle aboutit la première (et la troisième vis-à-vis de la deuxième), elle ne doit en aucun cas annuler totalement son résultat. Ainsi, si le plan peut avoir un élément

dialectique de rectification, il doit surtout être progressif, et chaque partie doit apporter quelque-chose à la réponse finale à la problématique qui sera apportée en conclusion.

Deux autres plans plus rares mais tout aussi inefficaces étaient les plans historiques ou par domaines. Une progression seulement par époque (avec généralement 1) Antiquité ; 2) Âge classique ; 3) modernité tardive ou philosophie contemporaine) n'est pas une progression – à moins de s'autoriser d'une philosophie de l'histoire hégélienne abâtardie qui ne peut pas être justifiée dans une dissertation de CAPES sans perdre trop de temps ou faire un hors-sujet. Quant au plan par domaines, il constitue une simple juxtaposition de parties, et non la résolution progressive d'un problème, laquelle doit traiter le sujet dans sa transversalité dans chacune des parties du plan.

Le plan stéréotypé le plus couramment adopté a été le suivant : 1) les maîtres de vérité sont possibles et nécessaires ; 2) les dangers de la manipulation par de faux maîtres de vérité ; 3) le disciple à la conquête de l'autonomie. Si, bien argumentée et référencée, une copie adoptant un tel plan pouvait recevoir une note convenable, remarquons toutefois que la deuxième partie était assez déconnectée de la première : en effet, encore faut-il préciser en quoi l'existence de faux maîtres de vérité met en cause la nécessité des maîtres de vérité précédemment établie.

Une bonne copie a proposé un plan axé sur le rapport entre la vérité et la pluralité et subjectivité des maîtres. Ainsi, en première partie, elle défendait l'idée d'un unique maître de vérité, de manière à sauvegarder l'unité de la vérité ainsi que la cohérence sociale, à partir d'un emploi certes un peu abusif du *De Cive* de Hobbes. La deuxième partie, objectant le risque d'une occultation de la fonction d'enseignement par celle de domination, proposait une intériorisation individuelle de la figure du maître de vérité, au moyen de la méthode et de la connaissance de critères de distinction du vrai et du faux, exposées à l'aide, principalement, des *Regulae* de Descartes. Face au risque d'un devenir subjectif de la vérité (certes un peu surjoué ou impliquant une lecture bien peu charitable de Descartes), la troisième partie s'appuyait sur les *Principes de la philosophie du droit* de Hegel pour montrer comment l'accès subjectif à la vérité peut être articulé à une substance culturelle et sociopolitique dont l'individu est déjà membre, ainsi qu'à une histoire où les différents maîtres de vérité se seraient succédés d'une manière progressive. Ce plan n'est pas parfait, mais il est un exemple de plan assez pertinent et efficace qui, associé à un propos bien argumenté et clair, a permis à la copie d'obtenir une bonne note.

Enfin, les candidats ne doivent pas oublier que chaque partie doit aussi contenir, en plus de ses deux ou trois sous-parties, une introduction et une conclusion partielles (en ce qu'elles résument un point d'étape), chacune sous la forme d'un court paragraphe de quelques lignes. L'introduction partielle rappelle le problème qui va être traité dans cette partie, et son lien avec la problématique globale. La conclusion partielle répond au problème soulevé par l'introduction partielle sous la forme d'une thèse en indiquant aussi ce que cette thèse apporte à la résolution de la problématique globale. Les transitions peuvent être contenues soit dans la conclusion partielle, soit dans un paragraphe à part sous celle-ci. Elles doivent être conceptuelles et générales, et non référencées ni empiriques. Il s'agit de signaler un point encore non résolu, ou une tension qui subsiste dans la thèse à laquelle on vient d'arriver.

2.4. Argumentation, références et exemples

Venons-en au corps de la copie.

Il est capital que les sous-parties soient argumentées. Beaucoup de copies proposent encore des postulats à la place de thèses. Les sous-parties commencent ainsi par des affirmations au présent de vérité générale (il faudrait les modaliser au conditionnel de manière à les présenter comme des hypothèses), puis passent directement à des références au lieu de chercher à les démontrer par un argument. Il convient que ces hypothèses de départ, de manière à ce qu'elles ne soient pas des postulats, soient étayées dans la suite de la sous-partie par un argument général et un exemple, avant de les appuyer par une référence théorique – celle-ci arrive trop tôt dans la plupart des copies, parfois mêmes dès la première phrase de chaque sous-partie, ce qui remplace désavantageusement l'argumentation par la doxographie.

Une argumentation doit s'appuyer sur des concepts définis. Chaque concept doit donc être succinctement défini. Trop de copies ont pris certains concepts comme allant de soi malgré leur polysémie et ne les ont pas définis, comme celui de « dialectique », ou employé des concepts comme s'ils étaient de simples mots et non porteurs de théories discutées, comme celui de « totalitarisme » qui ne peut être employé comme s'il allait de soi.

La doxographie, donnant toute la place dans les parties à l'exposition de doctrines au lieu d'un argumentaire général, est cette année encore l'un des principaux défauts d'une majorité de copies – auquel s'ajoute souvent une maîtrise défectueuse des références utilisées. Parfois, la doxographie prend une telle place que l'annonce du plan même est déjà annoncée à partir de noms d'auteurs ! Les références sont dans beaucoup de copies trop réduites à un exposé général et de seconde main, opéré d'une manière purement descriptive voire narrative, à l'exemple des quelques copies exposant le doute cartésien ou encore l'allégorie de la caverne dans toutes leurs étapes, ce qui éloigne du sujet. Les références doivent être précises : pas une philosophie dans sa globalité, pas un livre, mais un texte précis d'un auteur rapporté au problème en train d'être discuté. De ce fait, s'il n'est pas nécessaire de donner des citations, on s'attend à ce que soit mentionné non un simple nom de philosophe ni même de livre, mais aussi le nom ou le numéro du chapitre dont sont tirés la thèse et l'argument précis qui sont mobilisés, non pour eux-mêmes mais pour être mis au service de l'argumentation menée par l'impétrant.

Pour que les références soient développées et non allusives, il faut qu'elles soient en nombre limité. Il faut se garder de les multiplier en pensant enrichir la copie. Il est remarquable au contraire que les copies réussies font souvent preuve de sobriété en la matière, et que certaines d'entre elles ont utilisé une même référence dans plusieurs sous-parties, voire tout au long d'une partie, ce qui permettait de mieux la développer. Les bonnes copies ont mobilisé des références précises et pertinentes qu'elles ont appliquées avec intelligence au moment du développement où elles les employaient. L'une d'entre elles a ainsi mobilisé la critique socratique des poètes dans *La République* afin de montrer le rapport entre la maîtrise morale et politique et la maîtrise de ses discours. Des références fréquentes, mais néanmoins souvent efficaces (parce que pertinentes), ont été faites au passage du *Ménon* de Platon, où Socrate guide un esclave dans la résolution d'un problème mathématique, afin de montrer que le maître ne délivre pas un enseignement dogmatique, mais guide l'élève vers une vérité qu'il produit lui-même. Cette référence était d'autant mieux utilisée lorsque la copie démontrait une bonne connaissance de Platon en rappelant que cette maïeutique socratique prend sens sur le fond de la théorie de l'accès à la vérité comme réminiscence. La mobilisation, faite par une seule copie, des différentes formes d'autorité chez Max Weber s'est aussi montrée utile pour préciser quelles significations donner à l'autorité des maîtres de vérité. Enfin, de nombreuses copies ont utilisé « Qu'est-ce que les Lumières ? » de Kant, et cet usage a été fécond lorsqu'il revenait sur la critique kantienne des prétendus maîtres de vérité mentionnés, les directeurs de conscience, les prêtres, les livres, voire les médecins.

Cette dernière remarque nous conduit à l'importance des exemples. Le sujet « Les maîtres de vérité » nécessitait d'être traité en concrétisant ce syntagme déroutant et inusuel par des figures de maîtres de vérité. Si beaucoup de copies ont donné la figure du professeur, certes pertinente, il convenait de penser les maîtres de vérité à partir de figures plus variées, telles, pour citer les figures mobilisées par d'autres copies, le prêtre, le directeur de conscience (une copie a cité le *Tartuffe* de Molière), le politicien, l'oracle, le journaliste, le sage, le gourou, le psychiatre, le psychanalyste, etc. Ces figures ne devaient pas être la totalité du propos, mais étaient utiles dans la mesure où, d'une part, elles servaient à illustrer des propos conceptuels et généraux, et où, de l'autre, leur analyse pouvait servir de point d'appui pour en tirer des thèses générales.

*

Ces remarques ont vocation à aider les futurs candidats, en pointant les défauts récurrents des copies et en donnant des exemples de qualités effectivement présentes dans les dissertations du concours – donc à la portée de tous les candidats. Elles ne sauraient toutefois remplacer l'entraînement à la dissertation tout au long des années d'études et, tout spécialement, l'année de préparation des concours.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Descriptif de l'épreuve

L'épreuve prend la forme d'une explication d'un texte philosophique emprunté à l'un des auteurs du programme des classes terminales. L'épreuve permet d'évaluer les capacités d'interprétation ainsi que les capacités pédagogiques et didactiques du candidat. Le jury appréciera notamment l'aptitude du candidat à comprendre et analyser un argument, à en dégager la dimension problématique afin de l'exposer clairement aux élèves et à être capable de situer son propos dans l'exposé d'une notion ou plus largement dans une séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Durée : 6 heures ; coefficient : 2.

Texte à expliquer

Considérés globalement, les hommes sont d'autant plus des comédiens qu'ils sont davantage civilisés ; ils prennent l'apparence de la sympathie, du respect des autres, de la décence, de l'altruisme, sans pour autant tromper qui que ce soit, parce qu'il est entendu pour tout le monde que rien n'est ici conçu du fond du cœur ; et en fait, il est très bien qu'il en aille ainsi dans le monde. Car, dans la mesure où des hommes jouent ces rôles, les vertus dont ils ont ainsi simplement, pour un certain temps, produit l'apparence, se sont peu à peu véritablement éveillées et s'intègrent dans leur disposition d'esprit. Mais tromper ce qui est en nous une puissance trompeuse, à savoir le penchant, cela équivaut en revanche à revenir à l'obéissance à la loi de la vertu, et ce n'est pas une tromperie, mais au contraire une manière innocente de nous illusionner sur nous-mêmes.

Ainsi, le *dégoût* vis-à-vis de sa propre existence procède-t-il de la façon dont l'esprit se trouve vide de sensations auxquelles il tend sans cesse : il est dû à l'ennui, où l'on ressent en même temps la pesanteur de l'inertie, c'est-à-dire à la nausée que produit toute occupation qui pourrait s'appeler travail et serait capable de chasser cet écœurement, dans la mesure où elle s'associe à de la peine ; il s'agit là d'un sentiment extrêmement odieux, dont la cause est simplement le penchant naturel à la *nonchalance* (à un repos que ne précède aucune fatigue). Mais ce penchant est trompeur, même en ce qui concerne les fins dont la raison fait à l'homme une loi, dans la mesure où il l'incite à être satisfait de lui-même *quand il ne fait absolument rien* (quand il mène une existence végétative dépourvue de tout but), parce qu'alors, en tout cas, *il ne fait rien de mal*. En ce sens, tromper à son tour un tel penchant (ce qui se peut faire en jouant à pratiquer les beaux-arts, mais aussi, dans la plupart des cas, en se livrant à l'usage social de la conversation), cela s'appelle *faire passer le*

temps (tempus fallere). L'expression, ici, indique déjà l'intention : tromper le penchant au repos oisif, quand l'esprit se divertit en s'adonnant par jeu aux beaux-arts, quand, ne serait-ce que par un simple jeu, en lui-même dépourvu de but, dans un combat pacifique, la culture de l'esprit, du moins, se trouve favorisée ; dans le cas contraire, cela s'appellerait : *tuer le temps*. Par la violence, on ne peut rien contre la sensibilité en ce qui concerne les penchants ; on est contraint d'en triompher par la ruse et, comme dit Swift, de donner à la baleine un tonneau pour la faire jouer, de manière à pouvoir sauver le navire¹.

KANT, *Anthropologie d'un point de vue pragmatique* (1798)
Livre I, §14 « De ce qui est permis en matière d'apparence morale »
Traduction Alain Renaut (1993)

Rapport d'épreuve

Rapport établi par M. Vincent GERARD à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

1. Les attendus de l'épreuve

Un certain nombre de copies témoignent de ce que les candidats n'ont pas toujours une idée très claire des attendus de l'épreuve définis et induits par le texte de référence, dont il est utile de rappeler ici la formule complète :

« L'épreuve prend la forme d'une explication d'un texte philosophique emprunté à l'un des auteurs du programme des classes terminales. L'épreuve permet d'évaluer les capacités d'interprétation ainsi que les capacités pédagogiques et didactiques du candidat. Le jury appréciera notamment l'aptitude du candidat à comprendre et analyser un argument, à en dégager la dimension problématique afin de l'exposer clairement aux élèves et à être capable de situer son propos dans l'exposé d'une notion ou plus largement dans une séquence pédagogique. »²

Par sa définition même, cette épreuve exclut radicalement deux types d'approche :

- se placer en situation de surplomb ou d'extériorité didactique par rapport au texte et produire un exposé formel et abstrait sur ce qu'on pourrait ou devrait faire dans le cadre d'une séance de cours, mais sans s'y engager véritablement et sans produire *in concreto* l'explication demandée. On produirait alors une théorie de l'explication à faire sans produire l'explication elle-même et l'on envisagerait son articulation à telle ou telle notion du programme sans l'exhiber et la déterminer pleinement et au fond. Or il est bien stipulé que « l'épreuve prend la forme d'une explication d'un texte philosophique » : celle-ci doit par conséquent être effective et méthodiquement réalisée ;
- oublier la demande, elle aussi explicite dans la nouvelle définition de l'épreuve, d'une « situation du propos dans l'exposé d'une notion ou plus largement dans une séquence pédagogique ». En manquant cette dimension capitale de l'épreuve, on s'engagerait, sans avoir recherché, instruit et construit son origine problématique, dans une explication exclusivement technique et proprement inintelligible pour des élèves, alors que la lecture et l'explication d'un texte, en classe, requièrent que celui-ci ait été

¹ Allusion à la Préface du *Conte du tonneau* (1704) de Jonathan Swift : l'auteur y présente son récit comme une allégorie ayant pour fonction d'écarter un danger, tels les marins jetant un tonneau à la mer pour leurrer une baleine.

² <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157417/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-philosophie.html>.

préalablement inscrit dans le champ pédagogique et critique dont il relève. L'explication doit par conséquent s'inscrire explicitement dans un projet d'élucidation destiné à la classe, non à une communauté de pairs ou de spécialistes.

Pour dire à présent les choses de manière positive : il importe de travailler à révéler aussi précisément que possible les enjeux notionnels auxquels l'explication de texte doit se trouver articulée. Cela constitue assez naturellement la tâche d'une introduction ; mais cela participe aussi pleinement du développement de l'explication d'un texte *philosophique*. De tels enjeux notionnels, parfaitement adéquats à ce qui a effectivement lieu dans un cours de philosophie, non seulement devant des élèves, mais *avec eux*, n'enveloppent pas de simples désignations thématiques générales ; ils constituent plutôt un questionnement précis et articulé à une réalité qu'il importe de désigner aux élèves et d'analyser avec eux en mobilisant de manière *appliquée* les outils de la discipline « philosophie ». Dans la classe, celle-ci s'adosse en effet à une attention soutenue aux réalités et aux questions vives du monde – celles-là même auxquelles le texte proposé à l'explication fait lui-même référence, et qu'il importe de prendre soigneusement en compte. On attend ainsi des copies qu'elles se mettent activement en recherche des questions, des difficultés ou des embarras qui se trouvent d'une manière ou d'une autre à l'origine du texte, tel qu'on le ferait avec les élèves d'une classe de philosophie.

Certains candidats essaient de montrer comment on pourrait bâtir un cours de philosophie sur tel ou tel sujet en s'inspirant du texte, mais sans procéder à l'analyse authentiquement conceptuelle de cette situation problématique. Ils se contentent alors de remarques purement formelles, qui procèdent d'une supposée didactique de la philosophie, mais qui ne sont étayées par aucun travail précis sur les notions en jeu et sur leur dénotation. D'autres en proposent une sorte de commentaire libre et impressionniste, sur la base de la discussion de tel ou tel passage, sans se soucier de la place de ce passage dans l'économie générale du texte, ni d'une cohérence globale du propos, relativement aux difficultés au sein desquelles il trouve son sens, et sans doute aussi sa différence. La capacité du candidat à situer son propos à la fois sur un territoire notionnel précis et dans une séquence pédagogique articulée se manifeste surtout par son aptitude à produire et à questionner une définition, à comprendre et à analyser un argument, à en dégager la dimension problématique et à l'exposer clairement dans sa copie. C'est en effet ainsi qu'on parvient à relier le texte proposé à l'explication à certaines notions du programme ou à certaines perspectives conceptuelles (dans le texte de Kant, par exemple : le devoir, le temps, le travail ou encore la culture). Au rebours de ces qualités didactiques effectives, la schématisation réputée « pédagogique » opérée par certains candidats, sans considération du mouvement réflexif du texte, est d'autant plus regrettable qu'elle les conduit parfois à négliger la rédaction ou à faire l'économie des transitions – qui ne sont pas des éléments accessoires ou décoratifs. Autant que la question formulée dans l'introduction, ces transitions révèlent la capacité du candidat à faire émerger et à développer de manière unie et homogène une question objectivement inscrite dans le texte de référence.

2. La problématique

S'agissant du texte proposé de Kant, notons tout d'abord que beaucoup de candidats omettent de l'interroger. L'étonnement est certes récurrent, mais il dépasse rarement l'interrogation interne au *corpus* : comment l'auteur des *Fondements de la métaphysique des mœurs* peut-il écrire ce texte ? La plupart des candidats confondent d'ailleurs le problème qu'il s'agit de construire pour mieux y répondre à l'aide du texte, avec un questionnement général et un peu factice qui n'appelle en son fond qu'une réponse doctrinale. Beaucoup se dispersent dans une constellation de questions, reprises ensuite séparément dans le corps du devoir sans que rien ne vienne les fédérer et certains, cherchant à les condenser en une seule question à rallonge finissent par adopter une formulation si alambiquée qu'elle s'avère peu féconde. À rebours de ces tendances, prendre appui sur une question initialement élémentaire telle que : « la morale se réduit-elle aux mœurs ? », a pu donner lieu à une réflexion plus soucieuse des enjeux et, finalement, plus ample et parfaitement soutenable auprès des élèves.

Rappelons que la construction du problème est tout aussi essentielle dans l'exercice d'explication de texte que dans l'exercice dissertatif et qu'elle tient moins à l'interrogation formelle qu'à la capacité d'identifier les difficultés soulevées par le questionnement. Entrer directement dans l'élucidation de ces difficultés permet d'entrer de plain-pied dans la réflexion et de rendre saillante la thèse du texte. A *contrario*, soulignons que l'entrée en matière (l'« amorce » ou l'« accroche ») a souvent consisté à introduire des éléments de doctrine kantienne qu'on essaie à tout prix de retrouver dans le texte, quitte à en forcer le sens. Ainsi un candidat plaque-t-il sur le texte un cours sur la morale kantienne et la théorie des trois impératifs — distinguant soigneusement ceux de l'habileté, ceux de la prudence et celui de la moralité —, théorie qu'il cherche ensuite à retrouver dans le texte, ce qui suppose quelques aménagements. Aussi l'apparence sensible est-elle identifiée aux impératifs de l'habileté, la problématique devenant celle de leur justification dans le texte.

3. Le plan

S'agissant de la structuration du propos, beaucoup de copies peinent à restituer le raisonnement à l'œuvre dans le passage, l'annonce du plan se réduisant souvent à une énumération de titres dont rien ne permet d'apprécier l'architecture. Les meilleures copies affrontent la difficulté et tentent au contraire de mettre au jour l'unité du texte sans gommer ses différents moments. Cela est encore plus vrai dans le corps du devoir : beaucoup de candidats décrivent le texte sans parvenir à entrer dans l'analyse. Cela produit des effets de juxtaposition dans lesquels l'organicité du texte disparaît, même quand des questions rhétoriques dynamisent quelque peu le propos. À cela s'ajoutent deux défauts opposés mais récurrents. Bien des candidats rivent leur attention au « champ lexical » relevant la continuité du motif de la théâtralité ou celle du jeu par exemple, sans élucider précisément de quoi il est question. Parmi eux, certains s'avèrent victimes de la proximité sémantique ou de la contiguïté de certains termes dans l'extrait, assimilant le fait de « jouer un rôle » au fait de « s'adonner par jeu » à une activité, ou d'autres assimilent (ligne 29) « tuer le temps » et la « violence contre la sensibilité », quand d'autres encore interprètent la dimension temporelle du propos de l'auteur comme l'effort pour « faire passer » le temps *durant lequel* nous serions sous l'empire d'un penchant pernicieux. À l'opposé, des candidats tentent de reconstruire le raisonnement en dépit du texte ; certains cherchent, dans une linéarité mécanique fondée sur le « ainsi » qui lie les deux paragraphes (ligne XXX), à rendre connexes la « manière innocente de nous illusionner sur nous-mêmes » et « le dégoût » (certains candidats vont jusqu'à supposer que c'est *parce que* l'homme réprime ses penchants pour obéir à une injonction sociale que, renonçant au plaisir, il se condamne à un vide de sensations). D'autres, et ils sont très nombreux, divisent le texte en un premier moment constatatif (lignes 1-11), un deuxième moment illustratif (lignes 12-22) et un troisième moment prescriptif (lignes 22-32). Certains candidats s'émeuvent de ce que l'illusion puisse ainsi devenir délibérée sans se dissiper, manquant ainsi le ressort décisif du texte, à savoir la ruse. En outre, suggérer que Kant propose un remède relevant d'une technique pour conduire sa vie (« comment triompher de ses penchants » devenant par exemple l'axe directeur du commentaire) ne permet pas de mesurer les nuances induites par le détournement du penchant, ni non plus les enjeux moraux de tout l'extrait.

4. L'usage du corpus kantien

S'agissant du contenu de l'analyse, beaucoup de candidats, au lieu de lire minutieusement le texte et de le travailler en tant qu'extrait soumis à l'étude, reconduisent leur lecture à ce qu'ils croient y reconnaître. Ainsi, nombreux sont ceux qui puisent dans le *corpus* kantien qu'ils ont fréquenté, des concepts ou des thèses exogènes qu'ils introduisent de force, quitte à infléchir jusqu'à l'extrapolation le sens du texte par la volonté d'y voir des traits endogènes. Ainsi, certains candidats croient reconnaître le motif de « l'insociable sociabilité » et lisent l'ensemble du texte comme une illustration de cette nature contradictoire – en omettant d'ailleurs le dynamisme à l'œuvre, qui aurait pu sauver au moins partiellement leur analyse. D'autres supposent d'emblée que « le penchant » évoqué dans le premier

paragraphe est l'égoïsme, ce qui, ensuite, suppose d'acrobatiques mises en cohérence avec le penchant à la nonchalance dans le deuxième paragraphe. Cela se vérifie aussi dans l'analyse de détail, souvent motivée par une reconnaissance légitime, mais qui devient dès lors l'occasion d'un *topos* doctrinal qui n'éclaire pas vraiment le texte mais au contraire l'éclipse : ainsi lorsque des candidats explorent les *Fondements de la métaphysique des mœurs* ou la *Critique de la raison pratique* pour expliquer « l'obéissance à la loi de la vertu » (ligne 9-10) sans s'attarder sur l'expression plus délicate qui la précède, à savoir « cela équivaut [...] à revenir à ». Ou encore, des candidats cherchent à reconnaître la *Critique de la faculté de juger* dans les lignes 26 à 27 en lisant dans le « simple jeu, en lui-même dépourvu de tout but » l'expression du libre jeu des facultés sans s'interroger sur le « s'adonner *par jeu* aux beaux-arts » qui le précède.

Dans les deux cas, même si la connaissance du *corpus* n'est pas attendue, elle donne il est vrai de la perspective au propos, à condition bien sûr d'exercer son discernement. S'agissant par exemple du retour à l'obéissance à la loi de la vertu, certaines copies s'arrêtent précisément sur le verbe « équivaut » de la fin du premier paragraphe (« cela équivaut en revanche à revenir à l'obéissance à la loi de la vertu ») pour soutenir qu'*équivaloir* à l'obéissance n'est pas la même chose qu'*être* l'obéissance à la vertu. Cela manifeste à la fois une attention au texte et à la question de la proximité/distance entre Kant et Aristote, et peu importe à cet égard que le texte allemand utilise en réalité le verbe être (« *ist wiederum Rückkehr zum Gehorsam unter das Gesetz der Tugend* »), puisque les candidats n'ont sous les yeux que la traduction française.

5. L'usage des références extérieures

Ce réflexe de reconnaissance plutôt que d'analyse s'accroît encore dans la mise en discussion du texte avec d'autres références. La plupart des candidats procèdent par association d'idées : l'habitude « rappelle » Aristote, le tableau des mondanités « fait penser » aux moralistes du XVII^e siècle, la mention du divertissement « évoque » un thème pascalien. Tout ceci est pertinent mais peu fécond si l'explication se contente d'une parenté thématique ; cela devient même préjudiciable quand l'association d'idées verse dans l'amalgame. Certains candidats comprennent ainsi le « dégoût vis-à-vis de sa propre existence » comme l'effet d'une comédie sociale inauthentique suscitant de l'amertume, peut-être par assimilation du propos de Kant au ton de La Rochefoucauld. D'autres, peut-être influencés par Pascal, voient dans le vide d'un temps qui passe sans que rien n'y soit accompli une source d'angoisse à l'origine de la « pesanteur de l'inertie ». D'autres enfin assimilent la « disposition d'esprit » à l'éthique des vertus en omettant à la fois la question de l'éveil de la vertu et le ressort dialectique dévoilé aux lignes 8-9, à savoir « tromper ce qui est en nous une puissance trompeuse ». *A contrario*, les meilleures copies tâchent d'entrer en discussion fine avec ces références. Un candidat, par exemple, montre que « tout le malheur des hommes vient de... ne savoir demeurer en repos » en rappelant combien le divertissement pascalien est encore la marque de la misère de l'homme sans Dieu, quand il est au contraire ici le lieu de la culture de l'esprit susceptible d'élever les hommes de la civilisation vers une plus haute destination morale. Il n'en reste pas moins que le repérage de l'intertextualité laisse parfois place à des rapprochements périlleux qui, même s'ils ne sont pas absurdes, relèguent le texte à un prétexte pour d'autres *topoi* qui sont littéralement importés dans l'explication du texte. Ainsi, tel candidat repère la sublimation freudienne dans le détournement du penchant ; tel autre identifie l'apparence civile à la mauvaise foi du garçon de café sartrien ; tel autre encore adopte une lecture schopenhauerienne de la tension entre le dégoût causé par l'ennui et la recherche de sensations dès lors associée au désir, oubliant au passage la tension plus fondamentale de l'ennui avec la nausée associée à la répulsion suscitée par le travail.

D'autres références apparaissent non seulement inutiles à l'explication du texte, mais y font même obstacle : le *Gorgias* pour analyser le jeu social du premier paragraphe ; la marquise de Merteuil évoquée pour dire qu'elle aurait mieux fait de se tromper elle-même pour rentrer sous la loi de la vertu ; un long passage sur le personnage de Kitry dans *Anna Karénine*, certes en rapport avec le passage

commenté, mais qui détourne de l'analyse du texte sous prétexte de l'illustrer ; *Les Fleurs du mal* pour commenter le dégoût dont parle Kant ; un long passage sur *La Cerisaie* pour évoquer le penchant à la nonchalance et le temps où il ne se passe rien ; un autre sur le rapport entre le narrateur et Albertine dans *À la recherche du temps perdu* ; ou encore la référence au *Cœur est un chasseur solitaire* de Carson McCullers, etc.

Le rapprochement avec Aristote est assez souvent fait pour expliquer la forme d'acquisition des vertus telle qu'elle est évoquée par Kant dans la première partie du texte. Mais rares sont les copies qui s'interrogent en même temps sur l'écart persistant entre la façon dont Kant conçoit les vertus et celle dont Aristote le fait au Livre II de *l'Éthique à Nicomaque*. Rares sont celles qui se demandent par exemple si l'exigence, pourtant implicitement rappelée par Kant, qu'on accomplisse ses actions « du fond du cœur », est ou non satisfaite lorsqu'on finit par agir spontanément conformément au devoir, et qu'on acquiert ainsi ces vertus par habitude. N'y a-t-il pas là une absence de réflexion du sujet moral sur la maxime de son action incompatible avec la conception kantienne de la morale ? Encore fallait-il comprendre correctement l'expression « du fond du cœur », qui a parfois été interprétée de manière fautive comme renvoyant aux affects, au lieu d'être comprise comme visant l'idée d'une intention pure, d'une volonté bonne.

6. La forme et la correction de la langue

On déplore des copies non soignées, difficiles à lire. Certaines sont de véritables brouillons. Chemin faisant, c'est aussi l'occasion de rappeler l'importance de la correction de la langue, tant dans la réception du texte que dans l'exposition. Certains mots donnent lieu à des contresens invraisemblables, tels la référence au « monde » (ligne 5) entendue comme « organisation mondiale » appliquée ici à la comédie humaine. Moins maladroit mais plus préjudiciable à la compréhension du passage, « le penchant » évoqué génériquement ligne 9 donne souvent lieu à une identification sans nuance au penchant particulier qu'est la nonchalance évoqué à partir de la ligne 17. D'une manière générale, il importe de ménager du temps pour relire sa copie avec soin, afin d'éviter les fautes d'accord, la confusion entre le verbe avoir et la préposition « à », vérifier la concordance des temps, etc. Mal épeler certains mots tels que « vertu » (souvent orthographié avec un « e » final), utiliser le mot « ambivalence » en lieu et place d'équivocité ou d'ambiguïté (quand l'ambivalence se dit d'une relation), ou évoquer « Laroche-Foucauld », ne relève pas seulement d'une expression fautive, mais d'un manque de familiarité avec un lexique ou des références que l'on peut considérer comme usuels dans la discipline.

7. Des copies excellentes

Heureusement, certains candidats ont proposé de bonnes, voire d'excellentes explications. Un candidat, ayant obtenu 20, parvient d'abord à contextualiser l'extrait dans le sillage de la « comédie de mœurs » des moralistes du XVIIIe siècle, pour montrer comment l'extrait soumis à l'étude se situe « à l'intersection de deux sens de la moralité » où les devoirs prescrits par la raison sont susceptibles d'entrer en tension avec la simple conformité aux usages du monde. Mais ici ces deux sens se conjuguent, puisque la réhabilitation du jeu, qu'il soit question d'apparences ou de divertissement, revient à l'éloge d'« une manière détournée pour la raison d'imposer sa loi dans l'ordre qui n'est pas le sien ». Comment la moralité s'éveille-t-elle quand notre nature empirique n'y est pas propice, voire s'y oppose ? « Kant mobilise la notion de jeu pour penser l'articulation entre les impératifs de la morale et nos mœurs effectives : elle lui permet de penser la notion d'apparence morale autrement que selon la contradiction entre vérité et fausseté, sincérité et hypocrisie, qui vient redoubler et raidir les exigences de la moralité. » Le candidat s'attache par ailleurs à situer l'extrait au sein du caractère pragmatique de l'anthropologie kantienne, montrant précisément combien l'auteur, dans le sillage de son *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*, renverse autant Rousseau que Pascal : dans l'insatisfaction suscitée par le penchant, la nature semble en l'homme se retourner contre elle-même,

ce qui témoigne de notre destination morale et permet d'envisager, plutôt que la frivolité d'apparences dérisoirement mondaines, une éducation morale.

Les bonnes copies repèrent à la fois le lien et l'opposition entre le travail et le jeu, les meilleures allant jusqu'à engager une analyse – pas toujours complètement aboutie – mettant en relation une activité ayant une finalité externe avec une activité qui, quoique finalisée, est dépourvue de but extérieur. De même, les meilleures copies s'interrogent sur le rapport entre ces activités et les exigences morales : ces activités sont-elles déjà par elles-mêmes morales ou bien préparent-elles à l'action morale ? Quelques copies parviennent à éclairer utilement le texte en renvoyant à la conception du beau comme symbole du bien moral développée par Kant au § 59 de la *Critique de la faculté de juger*. Seules quelques copies se demandent qui est à l'origine de la « ruse » évoquée dans les dernières lignes, et répondent en renvoyant au thème de la ruse de la raison, tandis que d'autres l'attribuent à tort à une intention humaine, sans voir que cette hypothèse est contradictoire avec l'idée que les hommes s'illusionnent sur eux-mêmes.

8. Des copies honorables

Par ailleurs, des copies seulement honorables trouvent parfois de bonnes formulations. Un candidat résume son analyse des lignes 5 à 7 en écrivant : « je crois me jouer de la vertu en ne produisant que son apparence, mais c'est en réalité la vertu qui se joue de moi, puisque je deviens véritablement vertueux ». Il relève ensuite que, de manière similaire, la nonchalance est « mise au travail au service de la civilisation », avant d'en conclure que « l'apparence de la moralité précède et conditionne l'avènement de la morale véritable ». Un candidat se penche spécifiquement sur le choix du penchant à la nonchalance et relève que l'auteur s'appuie sur ce qui n'a pas d'abord l'allure d'un penchant en raison de ses effets, pour montrer que son caractère probant tient au fait que son inconditionnalité d'apparence (ne rien faire revenant à ne rien faire de mal) travestit le caractère inconditionnel de l'impératif catégorique. Un autre candidat insiste sur le caractère temporel de la comédie en montrant que son enjeu consiste en l'avènement d'une autonomie morale par « le passage d'une règle du jeu extérieure aux règles que l'homme se donne à lui-même ».

En définitive, les copies suscitant l'approbation du jury ne sont pas seulement instruites ou bien écrites ; ce sont avant tout celles qui trouvent dans les difficultés du texte l'opportunité de penser le problème qu'elles y ont décelé, et qui le font avec systématisme.

ÉPREUVES D'ADMISSION

PREMIÈRE EPREUVE : LEÇON

Descriptif de l'épreuve

Deux textes issus du programme publié sur le site du ministère de l'éducation nationale sont proposés au choix du candidat, qui retient l'un d'entre eux.

L'épreuve comporte deux phases :

- une première phase consistant en l'explication devant le jury du texte choisi par le candidat, à qui il appartient de montrer comment il le destine aux élèves des classes terminales ;
- une seconde phase consistant en la conception et la présentation d'une séance d'enseignement, le cas échéant resituée dans le cadre d'une séquence d'enseignement.

Le candidat choisit une question problématisée issue du texte proposé, qui sert de base à la construction de sa séance laquelle doit intégrer des éléments d'analyse du texte présentés lors de la première phase.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire. Durée de préparation : 6 heures. Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (40 minutes d'exposé, 20 minutes d'entretien). L'épreuve est notée sur 20. Coefficient : 5 ; note éliminatoire : 0. Accès à la bibliothèque : autorisé.

Deux textes issus du programme publié sur le site du ministère de l'éducation nationale sont proposés au choix du candidat, qui retient l'un d'entre eux et en informe les appariteurs au plus tard à la fin de la première demi-heure de la préparation.

Liste des sujets proposés pour la leçon

Les sujets choisis sont indiqués en **caractères gras**.

Sujet 1	Sujet 2
CONDILLAC, <i>Traité des animaux</i>, Vrin, 2004, de : « La notion la plus parfaite que nous puissions avoir de la divinité... » ; à : « ...ce n'est pas du réel, mais de l'idéal. » (p.171-172)	HUSSERL, <i>La Crise de l'humanité européenne et la philosophie (in La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale)</i> , Gallimard, Tel, 1976, de : « Cette esquisse grossière... » ; à : « ...ce n'est pas du réel, mais de l'idéal. » p.356-357
ALAIN, <i>Eléments de philosophie</i> , Gallimard, Folio Essais, 1991, de : « La connaissance de la justice... » ; à : « ...lui deviendrait claire et manifeste. » (p.322-323)	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i>, Verdier, Les Dix Paroles, 2012, de : « Ces grands maux que les hommes... » ; à : « ...lui deviendrait claire et manifeste. » p.862-865
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu, I, VIII, VIII, Points</i>, 1994, de : « Reste la science morale... » ; à : « ...n'a rien d'un créateur. » (p.336-338)	J. HERSCH, <i>L'Étonnement philosophique</i> , Gallimard, Folio essais, 1993, de : « On dit souvent de Kant... » ; à : « ...n'a rien d'un créateur. » p.255-256

KANT, Critique de la faculté de juger, GF, 2015, de : « Le concept du bonheur n'est pas un concept... » ; à : « ...céleste, et autres choses semblables. » (p.427-428)	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, Les Dix Paroles, 2012, de : « La supériorité qu'ont les individus... » ; à : « ...céleste, et autres choses semblables. » p.147-150
MARC AURÉLE, <i>Pensées</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Dusses-tu vivre 3000 ans... » ; à : « ...il doit être expressément accompli. » (p.1149-1150)	HEIDEGGER, Qu'appelle-t-on penser ?, Puf, Quadriga, 1959, de : « Nous tentons ici d'apprendre... » ; à : « ...il doit être expressément accompli. » p.89-90
SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i> , PUF, 1999, de : « Si les hommes pouvaient régler... » ; à : « ...à sa carrière. » (p.57-59)	S. DE BEAUVOIR, Le Deuxième sexe (t.2), Gallimard, Folio essais, 1986, de : « C'est d'abord dans la période... » ; à : « ...à sa carrière. » p.610-611
KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « L'imagination (en tant que pouvoir de... » ; à : « ...quand on le possèdera. » (p.300-301)	MALEBRANCHE, De la Recherche de la vérité, IV, Vrin, 2006, de : « Tout le monde peut savoir... » ; à : « ...quand on le possèdera. » p.35
RAWLS, Théorie de la justice, Seuil, 1997, de : « Le respect général du sens de la justice... » ; à : « ...qui dépassent absolument sa force. » (p.617)	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils I</i> , GF Flammarion, 1999, de : « Parce ce que toute vérité... » ; à : « ...qui dépassent absolument sa force. » p.143-144
MONTAIGNE, <i>Essais, Livre I, chap.XXVII, C'est folie de rapporter le vrai et le faux à notre suffisance</i> , Folio, 2009, de : « Ce n'est pas à l'aventure sans raison que... » ; à : « ...le "délégué" de l'être. » (p.359-260)	LEVINAS, Humanisme de l'autre homme, Fata Morgana 1972, de : « Le sujet s'aventure par la parole... » ; à : « ...le "délégué" de l'être. » p.27-28
CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2014, de : « Plusieurs philosophes ont relevé d'une manière éloquente... » ; à : « ...sur son chemin? » (p.300-301)	JONAS, Le Principe responsabilité, cerf,1990, de : « Qu'on considère... » ; à : « ...sur son chemin? » p.24-25
MONTESQUIEU, De l'Esprit des lois, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Sitôt que les hommes sont en société... » ; à : « ...pour établir son propos. » (p.236-238)	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i> , GF Flammarion, 1999, de : « Il est clair, d'après de qui précède... » ; à : « ...pour établir son propos. » p.85-86
ANSELME, <i>Pourquoi un Dieu-homme (Oeuvres, t.3)</i> , Cerf, 1986, de : « De toute créature qui garde... » ; à : « ...nous n'avons rien à craindre d'elle. » (p.351-353)	J. HERSCH, L'Étonnement philosophique, Gallimard, Folio essais, 1993, de : « Venons-en à la raison d'être... » ; à : « ...nous n'avons rien à craindre d'elle. » p.77-78
AUGUSTIN, Confessions XI, XXI, GF 1964, de : « J'ai dit un peu plus haut... » ; à : « ...les excellences vers lesquelles ils sont attirés. » (p.270)	RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , Seuil, 1997, de : « Le bonheur se suffit donc à lui-même... » ; à : « ...les excellences vers lesquelles ils sont attirés. » p.592-593
DESCARTES, Œuvres et lettres, Principes, Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Or, afin de savoir comment la connaissance... » ; à : « ...au centre de la morale. » (p.575-576)	JONAS, <i>Le principe responsabilité</i> , Cerf, 1990, de : « Mais avec ce que nous a appris... » ; à : « ...au centre de la morale. » p.178-179
SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i> , PUF quadriga, de : « Le principe par lequel nous approuvons... » ; à : « ...ni d'un bref espace de temps. » (p.171-172)	ARISTOTE, Ethique à Nicomaque, Vrin, 1967, de : « Mais sans doute l'identification du bonheur... » ; à : « ...ni d'un bref espace de temps. » p.57-60
ARISTOTE, Physique, IV, Les Belles Lettres, 1966, de : « Mais, puisque le temps paraît surtout... » ; à : « ...qui se poursuit à l'infini. » (p.148-150)	WEBER, <i>La Profession et la vocation de savant (in Le savant et le politique)</i> , La Découverte, Poche, 2003, de : « Ces conditions préalables... » ; à : « ...qui se poursuit à l'infini. » p.81-82
BACON, Novum Organum aphorismes 45 et 46, Puf, de : « L'entendement humain... » ; à : « ...le distinguer exactement de l'entendement. » (p.113-114)	DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Sixièmes réponses</i> , Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Pour bien comprendre quelle est la certitude du sens... » ; à : « ...le distinguer exactement de l'entendement. » p.539-540

HEGEL, <i>Esthétique (tome I)</i> , Le livre de poche, 1997, de : « Quant au reproche d'indignité... » ; à : « ...loi de la pensée. » (p.58-59)	RUSSELL, <i>Problèmes de philosophie</i> , Payot, 1989, de : « Prenons l'exemple de la loi de non-contradiction... » ; à : « ...loi de la pensée. » p.111-112
SÉNÈQUE, <i>De la Constance du sage (in Les Stoïciens)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « Ici il nous faut comprendre... » ; à : « ...influence néfaste sur le jugement. » (p.643-644)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « Paragraphe 40... » ; à : « ...influence néfaste sur le jugement. » p.278-279
SMITH, <i>Richesse des Nations</i> , GF Flammarion 1991, de : « Un homme est riche ou pauvre... » ; à : « ...C'est mon genre d'injustice. » (p.99-100)	NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i> , Flammarion, GF, 2007, de : « La conscience morale en matière intellectuelle... » ; à : « ...C'est mon genre d'injustice. » p.59-60
HOBBS, <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971, de : « Attendu que les signes et les fruits de la... » ; à : « ...avant qu'il ait parlé. » (p.104-105)	PLOTIN, <i>Ennéades IV, 3, 18</i> , Les Belles Lettres, 1993, de : « L'âme use-t-elle du raisonnement... » ; à : « ...avant qu'il ait parlé. » p.85
RUSSELL, <i>Problèmes de philosophie</i> , Payot, 1989, de : « En fait, c'est dans son incertitude... » ; à : « ...ils ne les suivent pas toujours. » (p.180-181)	MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Les lois, dans la signification la plus étendue... » ; à : « ...ils ne les suivent pas toujours. » p.232-234
MILL, <i>Considérations sur le gouvernement représentatif</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2009, de : « Le devoir propre de l'assemblée... » ; à : « ...le divertissement des hommes libres. » (p.91-92)	ARISTOTE, <i>La Politique</i> , in <i>Œuvres</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, de : « Il est quatre branches... » ; à : « ...le divertissement des hommes libres. » p.616-617
KANT, <i>Théorie et pratique</i> , Vrin, 1984, de : « Le concept de devoir dans toute... » ; à : « ...ni lois, ni mœurs, ni vertus. » (p.25-26)	LEVI-STRAUSS, <i>Anthropologie structurale deux</i> , Pocket, 1997, de : « On a commencé par couper l'homme... » ; à : « ...ni lois, ni mœurs, ni vertus. » p.53-54
SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i> , PUF quadriges, 1999, de : « Sur cette disposition du genre humain... » ; à : « ...perdu de vue la nouveauté. » (p.95-96)	BERGSON, <i>L'Évolution créatrice (in Œuvres)</i> , PUF Centenaire, 1963, de : « Ouvrons, d'autre part, un recueil... » ; à : « ...perdu de vue la nouveauté. » p.611-612
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : « Puisque, disions-nous, celui qui viole la loi... » ; à : « ...et sa relation avec l'autre. » (p.217-219)	FOUCAULT, <i>Le Courage de la vérité. Le Gouvernement de soi et des autres, II</i> , Gallimard, EHESS, 2009, de : « La parrésia est donc, en deux mots... » ; à : « ...et sa relation avec l'autre. » p.14-15
HOBBS, <i>Dialogue des common laws</i> , Vrin, 1990, de : « Sans loi toute chose appartient à tout homme... » ; à : « ...à Dieu tout est possible ! » (p.33-34)	KIERKEGAARD, <i>La Maladie mortelle (traité du désespoir)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2019, de : « Ce qui est décisif, c'est... » ; à : « ...à Dieu tout est possible ! » p.781-782
POPPER, <i>Société ouverte et ses ennemis</i> , Seuil, 1979, t. II, de : « L'histoire a-t-elle un sens... » ; à : « ...effort de pensée et d'imagination. » (p.179)	HUME, <i>Traité de la nature humaine, Livre II. Les passions</i> , Aubier, 1968, de : « Chez les bêtes, l'amour n'est pas causé... » ; à : « ...effort de pensée et d'imagination. » p.463-464
PLATON, <i>Philèbe</i> , Flammarion, GF, 2002, de : « Est-il nécessaire que le Bien... » ; à : « ...des perceptions par esquisses. » (p.98-101)	HUSSERL, <i>Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique</i> , Gallimard, Nrf, 2018, de : « Entre la perception, d'une part... » ; à : « ...des perceptions par esquisses. » p.129-130
COMTE, <i>Cours de philosophie positive, Anthropos, Tome I</i> , 1968, de : « Nous voyons par ce qui précède... » ; à : « ...ou en retarde la manifestation. » (p.11-13)	LÉVI-STRAUSS, <i>Anthropologie structurale deux, Race et histoire</i> , Pocket, 1997, de : « La simple proclamation de l'égalité... » ; à : « ...ou en retarde la manifestation. » p.385-386
TCHOUANG-TSEU, <i>L'Œuvre complète, chap.X (in Philosophies taoïstes)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « Actuellement, on en est venu... » ; à : « ...l'intellectualisation en tant que telle. » (p.153-154)	WEBER, <i>La Profession et la vocation de savant (in Le savant et la politique)</i> , La Découverte, Poche, 2003, de : « Faisons-nous une idée claire... » ; à : « ...l'intellectualisation en tant que telle. » p.83-84

MERLEAU-PONTY, <i>Phénoménologie de la perception</i> , Gallimard, Tel, 1945, de : « Dans un tableau ou dans un morceau de musique... » ; à : « ...que tels que vous pensez que vous êtes. » (p.176)	DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Recherche de la vérité</i> , Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Je sais bien que les sens trompent quelquefois... » ; à : « ...que tels que vous pensez que vous êtes. » p.888-889
NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i> , Flammarion, GF, 2007, de : « Du "génie de l'espèce"... » ; à : « ...et même que nos habitudes. » (p.301-303)	CONDILLAC, <i>Traité des animaux</i> , Vrin, 2004, de : « Il y a en quelque sorte deux mois dans chaque homme... » ; à : « ...et même que nos habitudes. » p.164-165
WEBER, <i>La Profession et la vocation de politique (in Le savant et le politique)</i> , La Découverte, Poche, 2003, de : « La vanité est un trait... » ; à : « ...la marque des hommes d'excellence. » (p.184-185)	CICÉRON, <i>Fin des biens et des maux</i> , G-F, Flammarion, 2016, de : « Voyons maintenant... » ; à : « ...la marque des hommes d'excellence. » p.243-245
ROUSSEAU, <i>Emile</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « Il faut étudier la société par les hommes... » ; à : « ...une commission donnée à du commissible. » (p.524-525)	HEIDEGGER, <i>La Question de la technique (in Essais et conférences)</i> , Gallimard, Tel, 1958, de : « Maintenant quelle sorte de dévoilement... » ; à : « ...une commission donnée à du commissible. » p.23
SPINOZA, <i>Traité politique V, 2-6</i> , PUF, 2005, de : « Or le meilleur régime... » ; à : « ...il peut réactiver l'évidence. » (p.135-137)	NIETZSCHE, <i>L'Origine de la géométrie (in La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale)</i> , Gallimard, Tel, 1976, de : « Maintenant, il faut encore considérer... » ; à : « ...il peut réactiver l'évidence. » p.410-411
HEGEL, <i>Esthétique (tome I)</i> , Le livre de poche, 1997, de : « En tant que fin substantielle... » ; à : « ...référence littérale impossible. » (p.105-106)	RICOEUR, <i>La Métaphore vive</i> , Seuil, 1975, de : « C'est dans l'analyse même de l'énoncé... » ; à : « ...référence littérale impossible. » p.289-290
HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « De surcroît, en tant qu'installée... » ; à : « ...les unes que les autres, mais plus vraies, nullement. » (p.269-271)	PLATON, <i>Théétète</i> , Flammarion, GF, 1994, de : « Car moi, j'affirme que la vérité... » ; à : « ...les unes que les autres, mais plus vraies, nullement. » p.191-192
KANT, <i>Théorie et pratique</i> , Vrin, 1984, de : « ce contrat (appelé... » ; à : « ...selon les préjugés sociaux. » (p.39-40)	S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe</i> , Folio, 1976, de : « Enfin une société n'est pas... » ; à : « ...selon les préjugés sociaux. » p.78
MALEBRANCHE, <i>De la Recherche de la vérité, V</i> , Vrin, 2006, de : « Tous les hommes sont capables de la vérité... » ; à : « ...se distingue d'une mauvaise. » (p.173-174)	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i> , Vrin, 1967, de : « La vertu est de deux sortes... » ; à : « ...se distingue d'une mauvaise. » p.87-89
POPPER, <i>Logique de la découverte scientifique</i> , Payot, 1973, de : « Les tests expérimentaux... » ; à : « ...caractère qui appartient précisément à la vertu. » (p.285-287)	ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i> , Vrin, 1967, de : « En tout ce qui est continu et divisible... » ; à : « ...caractère qui appartient précisément à la vertu. » p.103-105
HUME, <i>La Morale. Traité de la nature humaine, II</i> , Aubier, 1968, de : « Mais ici je reviens... » ; à : « ...On saborde le temps universel, mais on s'en sert. » (p.563-564)	MERLEAU-PONTY, <i>La Nature</i> , Seuil, Points, 2021, de : « Le temps n'est pas un phénomène indifférent... » ; à : « ...On saborde le temps universel, mais on s'en sert. » p.187-188
WITTGENSTEIN, <i>Grammaire philosophique</i> , Gallimard, Tel, 2020, de : « La pensée, cette chose étrange... » ; à : « ...ou qu'il y associe une fin quelconque. » (p.204-205)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « De la part de ceux qui auraient... » ; à : « ...ou qu'il y associe une fin quelconque. » p.283-284
SÉNÈQUE, <i>De la Brièveté de la vie (in Les Stoïciens)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « C'est seulement un par un que les jours... » ; à : « ...point de corps. » (p.706-707)	TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (Tome II) 2ème partie, chap.XX</i> , Flammarion, 1981, de : « Je ne vois rien dans le monde politique... » ; à : « ...point de corps. » p.199-201
LOCKE, <i>Traité du gouvernement civil</i> , Flammarion, GF, 1992, de : « Dans un État formé... » ; à : « ...peut sans doute se comprendre à partir de là. » (p.253-264)	FOUCAULT, <i>Surveiller et punir</i> , Gallimard, 1975, de : « Admettons que la loi soit destinée à... » ; à : « ...peut sans doute se comprendre à partir de là. » p.317-318

BACON, <i>Novum Organum</i> , Puf, de : « Mais c'est dans cet art de l'induction... » ; à : « ...que des devoirs, d'après des fonctions. » (p.78-79)	COMTE, <i>Le Catéchisme positiviste</i> , GF, 1966, de : « La notion de droit doit disparaître... » ; à : « ...que des devoirs, d'après des fonctions. » p.237-238
MALEBRANCHE, <i>De la Recherche de la vérité, Eclaircissements, XV, in Œuvres, tome 1</i> , Gallimard, Pléiade, 1992, de : « Quand je vois une boule... » ; à : « ...identifier Moi et moralité. » (p.974-975)	LEVINAS, <i>Humanisme de l'autre homme, Fata Morgana</i> 1972, de : « Alors que la représentation vraie... » ; à : « ...identifier Moi et moralité. » p.52-54
PASCAL, <i>Pensées in Œuvres complètes</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : « chaque degré de bonne fortune... » ; à : « ...par sa vérification. » (p.1125-1126)	FOUCAULT, <i>Le Pragmatisme, 6ème leçon</i> , Flammarion 2007, de : « Le pragmatisme en revanche... » ; à : « ...par sa vérification. » p.226-227
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque, Vrin</i> , 1990, de : « nous punissons quelqu'un pour... » ; à : « ...passer un contrat. » (p.141-143)	E. ANSCOMBE, <i>L'Intention</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2002, de : « En réalité, le terme... » ; à : « ...passer un contrat. » p.145-147
KIERKEGAARD, <i>Post-Scriptum aux Miettes philosophiques</i> , Gallimard 2002, de : « L'embarras de la pensée abstraite... » ; à : « ...tu fais tout par plaisir, moi rien. » (p.257-258)	SÉNÈQUE, <i>La Vie heureuse</i> , GF Flammarion, 2005, de : « Mais toi aussi, dit-on,... » ; à : « ...tu fais tout par plaisir, moi rien. » p.60-63
THOMAS d'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i> , GF Flammarion, 1999, de : « Tous proches de ceux... » ; à : « ...la division du travail. » (p.264-265)	SMITH, <i>Richesse des Nations</i> , GF Flammarion 1991, de : « Dans presque toutes les espèces... » ; à : « ...la division du travail. » p.82-83
HUME, <i>Traité de la nature humaine, Livre II. Les passions</i> , Aubier 1968, de : « Deuxièmement, il y a même... » ; à : « ...les jugements de justice sont consultatifs. » (p.516-517)	RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , Seuil, 1997, de : « Une seconde différence entre le juste et le bien... » ; à : « ...les jugements de justice sont consultatifs. » p.487-488
SPINOZA, <i>Ethique IV, 45, corollaire 2, scolie</i> , PUF, 2020, de : « Entre la dérision... » ; à : « ...dans le domaine du travail. » (p.399-401)	S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe (t.1)</i> , Gallimard, Folio essais, 1986, de : « La théorie du matérialisme... » ; à : « ...dans le domaine du travail. » p.98-99
BENJAMIN, <i>Sur le Concept d'histoire (in Oeuvres, III)</i> , Gallimard, Folio essais, 2000, de : « L'historicisme... » ; à : « ...à les préserver toutes. » (p.441-442)	CICÉRON, <i>Fins des biens et des maux</i> , GF Flammarion, 2016, de : « Phidias peut concevoir... » ; à : « ...à les préserver toutes. » p.195-196
GORGAS, <i>Éloge d'Hélène, 11-14 (in Les Écoles présocratiques)</i> , Gallimard, Folio Essais, 1991, de : « Nombreux sont ceux qui, sur nombre de sujets... » ; à : « ...et qui apprend continuellement. » (p.712-713)	PASCAL, <i>Préface pour un Traité du vide (in Pensées, opuscules et lettres)</i> , Classiques Garnier, 2011, de : « N'est-ce pas indignement traiter la raison... » ; à : « ...et qui apprend continuellement. » p.664-665
DIDEROT, <i>Supplément au voyage de Bougainville in Œuvres philosophiques</i> , Garnier, 1956, de : « Mais enfin, dites-moi... » ; à : « ...le croire permis. » (p.511-513)	PLATON, <i>Phédon</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Oui, il se peut... » ; à : « ...le croire permis. » p.778-779
PLATON, <i>Ménon</i> , GF 491, 1993, de : « Chez l'homme qui ne sait pas, il y a donc des opinions vraies... » ; à : « ...événements anormaux et surprenants. » (p.168-171)	BERKELEY, <i>Principes de la connaissance humaine</i> , §62-63, GF 1991, de : « Il y a certaines lois générales... » ; à : « ...événements anormaux et surprenants. » p.102-104
MONTAIGNE, <i>Essais, Livre III, chapitre XIII, De l'expérience</i> , Folio, 2009, de : « Pourtant l'opinion de celui-là ne me plaît guère... » ; à : « ...soient le moins du monde augmentés. » (p.403-404)	KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , Aubier 1997, de : « Je pourrais certes espérer avoir anéanti... » ; à : « ...soient le moins du monde augmentés. » p.533-534
MERLEAU-PONTY, <i>La Nature</i> , Seuil, Points, 2021, de : « Lorsque j'aperçois un objet... » ; à : « ...les occasions de le blâmer. » (p.106-107)	PLOTIN, <i>Ennéades IV, 3, 16</i> , Les Belles Lettres, 1993, de : « Les justes châtiments advenus aux... » ; à : « ...les occasions de le blâmer. » p.83
TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (tome II) 2ème partie chap. VI</i> , Flammarion GF	HOBBS, <i>Questions concernant la liberté, la nécessité et le hasard</i> , Vrin, 1999, de :

1981, de : « Je ne dis point que... » ; à : « ...d'aussi bons maîtres pour eux que nous le sommes. » (p.334-335)	« L'homme est une créature d'une puissance... » ; à : « ...d'aussi bons maîtres pour eux que nous le sommes. » p.202-203
COURNOT, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , Vrin, 1986, de : « Quand il nous est donné de pénétrer les causes... » ; à : « ...ce qu'il veut. » (p.176-177)	PLATON, <i>Gorgias</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « En sorte que c'est le bien... » ; à : « ...ce qu'il veut. » p.404-405
SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i>, Éditions du Seuil, 1997, de : « Nous disons jusqu'à présent... » ; à : « ...les Idées et le Bien. » (p.69-71)	LEVINAS, <i>Humanisme de l'autre homme</i> , Fata Morgana 1972, de : « La désignation technique... » ; à : « ...les Idées et le Bien. » p.36-37
WITTGENSTEIN, <i>Leçons et conversations</i> , Gallimard, 1971, de : « Si nous parlons des jugements... » ; à : « ...en nombre n'auraient pas où loger. » (p.24-25)	ÉPICURE, <i>Lettre à Hérodote (in Lettres et maximes)</i>, Puf, Épiméthée, 1995, de : « Tout d'abord rien ne naît du non-étant... » ; à : « ...en nombre n'auraient pas où loger. » p.101-103
POPPER, <i>Logique de la découverte scientifique</i>, Payot, 1973, de : « La science n'est pas un système... » ; à : « ...peut s'acquérir et s'enseigner. » (p.284-285)	PLATON, <i>Protagoras</i> , Flammarion, GF, 1997, de : « Voilà ce que j'ai à dire... » ; à : « ...peut s'acquérir et s'enseigner. » p.88-89
KANT, <i>Théorie et pratique</i>, Vrin, 1984, de : « j'accorde volontiers qu'aucun homme... » ; à : « ...il faut interpréter le sens obvie. » (p.23-24)	AVERROËS, <i>Discours décisif</i> , GF 1996, de : « Si tout cela est bien établi... » ; à : « ...il faut interpréter le sens obvie. » p.117-119
AVERROËS, <i>Discours décisif</i> , GF 1996, de : « Le dessein de ces gens-là... » ; à : « ...dans l'aménagement de son exercice. » (p.159-163)	FOUCAULT, <i>Surveiller et punir</i>, Gallimard, 1975, de : « Au point de départ, on peut donc placer le projet politique... » ; à : « ...dans l'aménagement de son exercice. » p.120-121
HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i>, PUF, 2013, de : « Une autre question se présente... » ; à : « ...pour y méditer sur la nature de la société. » (p.465-467)	LÉVI-STRAUSS, <i>Anthropologie structurale deux</i> , Pocket, 1997, de : « La pensée de Rousseau s'épanouit donc... » ; à : « ...pour y méditer sur la nature de la société. » p.51-52
MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Il ne faut pas beaucoup de probité... » ; à : « ...la musique est un langage. » (p.251-252)	KIERKEGAARD, <i>Ou bien...ou bien</i> , Gallimard, 2018, de : « Considéré comme medium, le langage... » ; à : « ...la musique est un langage. » p.70-71
SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i>, PUF, 1966, de : « Voici un nouvel aspect de la nature... » ; à : « ...ou de sa réputation la précède. » (p.262-264)	BERKELEY, <i>Principes de la connaissance humaine, introduction §20</i> , GF 1991, de : « En outre, la communication des idées... » ; à : « ...ou de sa réputation la précède. » p.57-58
SPINOZA, <i>Traité politique III, 10</i>, PUF, 2005, de : « La société civile... » ; à : « ...mais un moyen de représentation. » (p.121)	WITTGENSTEIN, <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, 2004, de : « Que veut-on dire alors... » ; à : « ...mais un moyen de représentation. » p.55-56
ROUSSEAU, <i>Emile</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « La raison seule nous apprend à connaître le bien... » ; à : « ...éternelle satiété d'elle-même. » (p.288-289)	PLOTIN, <i>Ennéades V (9, 7-8)</i> , Les Belles Lettres, 1931, de : « Parmi les sciences qui sont dans l'âme... » ; à : « ...éternelle satiété d'elle-même. » p.167-168
LEIBNIZ, <i>Essais de théodicée</i>, G-F, Flammarion, 1969, de : « Notre connaissance est de deux sortes... » ; à : « ...est son propre bien. » (P.290)	SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> , PUF, 1966, de : « Nous avons parlé du remords... » ; à : « ...est son propre bien. » p.470-471
KANT, <i>Métaphysique des mœurs - Première partie: Doctrine du droit</i>, Vrin, 1971, de : « Si quelqu'un ne peut prouver... » ; à : « ...il crée une dépendance, fait un esclave et innove. » (p.237-238)	MERLEAU-PONTY, <i>Psychologie et pédagogie de l'enfant</i> , Verdier, 2001, de : « L'histoire nous aide à comprendre ce phénomène de miroirs... » ; à : « ...il crée une dépendance, fait un esclave et innove. » p.91-92
PASCAL, <i>De l'Esprit géométrique in Œuvres complètes</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : « Ces choses étant bien	LÉVI-STRAUSS, <i>Tristes Tropiques</i> , Pocket, 2007, de : « Les autres sociétés ne sont peut-être... » ; à :

entendues... » ; à : « ...placé derrière ou devant nous, est en nous. » (p.578-579)	« ...placé derrière ou devant nous, est en nous. » p.470-471
SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> , PUF, 1966, de : « Voilà la différence essentielle... » ; à : « ...des notions communes. » (p.733-734)	DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Principes</i> , Gallimard, Pleiade, 1953, de : « C'est ainsi que nous avons reçu... » ; à : « ...des notions communes. » p.606-607
LÉVI-STRAUSS, <i>La Pensée sauvage</i> , Pocket, 2006, de : « Or ce qui est vrai de la constitution du fait historique... » ; à : « ...communauté naturelle des êtres humains. » (p.306-308)	CICÉRON, <i>Fins des biens et des maux</i> , GF Flammarion, 2016, de : « Quant au monde... » ; à : « ...communauté naturelle des êtres humains. » p.171-172
LOCKE, <i>Lettre sur la tolérance</i> , GF, 1992, de : « Ce n'est pas la diversité... » ; à : « ...et d'extension limitée. » (p.212-214)	LEVI-STRAUSS, <i>Race et histoire</i> , Folio-essais, 1987, de : « L'ethnocentrisme (titre)... » ; à : « ...et d'extension limitée. » p.19-21
HOBBS, <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971, de : « Toutes les lois, écrites ou non écrites... » ; à : « ...activités individuelles. » (p.294-295)	ARON, <i>Démocratie et totalitarisme</i> , Gallimard, Folio essais, 1965, de : « En quoi consiste le phénomène... » ; à : « ...activités individuelles. » p.284-285
DURKHEIM, <i>Les Règles de la méthode sociologique</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « La plupart des sociologues croient avoir... » ; à : « ...notre interprétation de la religion révélée. » (p.89-91)	LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV</i>, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : « Une chose dont je sois assuré... » ; à : « ...notre interprétation de la religion révélée. » p.189-191
HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « Le droit du sujet à connaître... » ; à : « ...de métaphysiques. » (p.285-286)	POPPER, <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : « J'ai proposé... » ; à : « ...de métaphysiques. » p.377-378
KANT, <i>La Religion dans les limites de la simple raison</i> , Vrin, 1968, de : « Tout penchant est soit physique... » ; à : « ...dans laquelle elle est tenue. » (p.51-52)	BENJAMIN, <i>Théories du fascisme allemand (in Œuvres, II)</i> , Gallimard, Folio essais, 2000, de : « Léon Daudet, fils d'Alphonse... » ; à : « ...dans laquelle elle est tenue. » p.198-199
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu, I, VI</i> , Points, 1994, de : « Ces philosophes... » ; à : « ...qui l'enseignera de façon plus détaillée. » (p.334-336)	KANT, <i>Critique de la raison pure</i>, Aubier, 1997, de : « Nous ne pouvons penser nul objet... » ; à : « ...qui l'enseignera de façon plus détaillée. » p.218-219
BENTHAM, <i>Introduction aux principes de morale et de religion</i> , VRIN 2011, de : « La nature a placé l'humanité sous le gouvernement de deux maîtres... » ; à : « ...sa révolution, d'un matin à l'autre. » (p.25-26)	AUGUSTIN, <i>Confessions XI, XXIII</i> , GF 1964, de : « J'ai entendu dire à un docte... » ; à : « ...sa révolution, d'un matin à l'autre. » p.271-273
NIETZSCHE, <i>Le Cas Wagner – Crépuscule des idoles</i> , GF Flammarion, 2005, de : « Critique de la modernité... » ; à : « ...que juger, comparer, découvrir. » (p.204-205)	CONDILLAC, <i>Traité des animaux</i> , Vrin, 2004, de : « Un animal ne peut obéir à ses besoins... » ; à : « ...que juger, comparer, découvrir. » p.152-153
HUME, <i>La Morale. Traité de la nature humaine, livre III</i> , GF Flammarion, 1993, de : « Il apparaît, par conséquent, que toutes... » ; à : « ...rien produire qui ne soit convenable. » (p.76-77)	ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio essais, 1985, de : « Par ces temps d'examens... » ; à : « ...rien produire qui ne soit convenable. » p.345-346
KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , Aubier, 1997, de : « Une connaissance théorique est spéculative... » ; à : « ...d'en finir avec l'aura. » (p.555-556)	BENJAMIN, <i>L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version)</i> , in <i>Œuvres III</i> , Gallimard, Folio essais, 2000, de : « Tous les efforts pour esthétiser la politique... » ; à : « ...d'en finir avec l'aura. » p.314-316
MALEBRANCHE, <i>Entretiens sur la métaphysique et sur la Religion</i> , Gallimard, Pléiade, 1992, de : « La création ne passe point... » ; à : « ...forces des dieux dans le monde capables de tout gouverner. » (p.789)	LUCRÈCE, <i>La Nature des choses V</i>, La Pléiade, Les épicuriens, de : « D'où vient encore... » ; à : « ...forces des dieux dans le monde capables de tout gouverner. » p.475-478

KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , P.U.F., Quadrige, 1993, de : « Bien que l'expérience nous fasse connaître beaucoup... » ; à : « ...le désordre du déterminisme du réel. » (p.141-143)	LEVINAS, <i>Hors sujet</i> , Fata Morgana, 1987, de : « A la notion des droits de l'homme... » ; à : « ...le désordre du déterminisme du réel. » p.163-164
LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV</i> , Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : « De même que la connaissance n'est pas plus arbitraire... » ; à : « ...l'esprit. » (p.584-585)	ARON, <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, Tel, 1986, de : « L'être historique... » ; à : « ...l'esprit. » p.101-102
DIDEROT, <i>Pensées sur l'interprétation de la nature (in Oeuvres philosophiques)</i> , Gallimard, Pléiade, 2010, de : « Les expériences doivent être répétées... » ; à : « ...au sein de sa démission. » (p.315-316)	S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe (t.1)</i> , Gallimard, Folio essais, 1986, de : « D'autre part, nous poserons... » ; à : « ...au sein de sa démission. » p.95-96
MILL, <i>L'Utilitarisme</i> , Puf, Quadrige, 1998, de : « Il est naturel pour l'homme... » ; à : « ...ou intelligent de son pouvoir de choisir. » (p.77-79)	RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , Seuil, 1997, de : « Il semble qu'une secte intolérante... » ; à : « ...ou intelligent de son pouvoir de choisir. » p.253-254
MERLEAU-PONTY, <i>La Nature</i> , Seuil, Traces écrites, 1995, de : « La Nature nous donne une finalité dispersée... » ; à : « ...les devoirs de la vertu. » (p.46-47)	VICO, <i>La Méthode des études de notre temps</i> , Les belles Lettres, 2010, de : « Mais ces mêmes doctes prétendent... » ; à : « ...les devoirs de la vertu. » p.34-35
ARISTOTE, <i>Métaphysique I</i> , Vrin, 1991, de : « La substance est de deux sortes... » ; à : « ...qui cependant élargit l'âme. » (p.433-435)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « Mais, même de tumultueux mouvements... » ; à : « ...qui cependant élargit l'âme. » p.257-258
ARISTOTE, <i>La Politique, in Œuvres</i> , Gallimard, Pleiade, 2014, de : « A la vérité, il y a en tout cas... » ; à : « ...chose pour l'éthos. » (p.578-579)	FOUCAULT, <i>Le Courage de la vérité. Le Gouvernement de soi et des autres, II</i> , Gallimard, EHESS, 2009, de : « ce qui fait précisément que le discours philosophique... » ; à : « ...chose pour l'éthos. » p.62-63
MALEBRANCHE, <i>De la Recherche de la vérité, I</i> , Vrin, 2006, de : « De sorte que, par ce mot de volonté... » ; à : « ...un plaisir qui ne peut être éprouvé comme tel. » (p.129-130)	FREUD, <i>Essais de psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot</i> , 2001, de : « Si maintenant nous abordons la question... » ; à : « ...un plaisir qui ne peut être éprouvé comme tel. » p.52-54
ARISTOTE, <i>Ethique à Nicomaque</i> , Vrin, 1967, de : « La maxime suivant laquelle... » ; à : « ...de l'héritage culturel. » (p.140-142)	BENJAMIN, <i>L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version), in Oeuvres III</i> , Gallimard, Folio Essais, 2000, de : « Les conditions nouvelles dans lesquelles... » ; à : « ...de l'héritage culturel. » p.275-276
DURKHEIM, <i>Les Règles de la méthode sociologique</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « La proposition d'après laquelle les faits sociaux... » ; à : « ...que l'appellation de coupables. » (p.X-XII)	HOBBS, <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971, de : « Les dénominations de juste et d'injuste... » ; à : « ...que l'appellation de coupables. » p.148-149
NIETZSCHE, <i>Humain, trop humain I</i> , Flammarion, GF, 2019, de : « Croyance à l'inspiration... » ; à : « ...comme nous les en estimons. » (p.201)	MONTAIGNE, <i>Essais, Livre II, chap.XII, « Apologie de Raimond Sebond »</i> , Folio, 2009, de : « La présomption est notre... » ; à : « ...comme nous les en estimons. » p.178-180
GUILLAUME D'OCKHAM, <i>Somme de logique [III, 1er volume]</i> , T.E.R, 2003, de : « Après avoir traité brièvement... » ; à : « ...C'est vraisemblable. » (p.185-186)	PLATON, <i>Gorgias</i> , Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « L'homme le plus heureux... » ; à : « ...C'est vraisemblable. » p.420-421
PUTNAM, <i>Raison vérité et histoire</i> , Les éditions de minuit, 1988, de : « Mais que se passe-t-il... » ; à : « ...Discours ne le requiert point. » (p.236)	TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (Tome II) 1ère partie, chap.XVI</i> , Flammarion, GF 1981, de : « J'ai montré précédemment que... » ; à : « ...Discours ne le requiert point. » p.88-89
HUME, <i>Enquête sur les principes de la morale</i> , GF Flammarion, 1991, de : « Certains ont affirmé que	PUTNAM, <i>L'Éthique sans l'ontologie</i> , Les éditions du Cerf, 2013, de : « Ce qui fait d'une

la justice... » ; à : « ...la théorie d'arrière-plan a changé. » (p.230-231)	vérité... » ; à : « ...la théorie d'arrière-plan a changé. » p.98-99
HUSSERL, <i>Expérience et jugement</i> , Puf, Épiméthée, 1970, de : « Avant que s'instaure... » ; à : « ...faiblesse. » (p.33-34)	PLATON, République , Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Après cela... » ; à : « ...faiblesse. » p.1015-1016
JANKÉLÉVITCH, L'Aventure, l'ennui, le sérieux , Flammarion, Champs Essais, 2017, de : « La joie, qui est une émotion... » ; à : « ...ne peut pas être la fin de la rhétorique. » (p.112-113)	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les Rhéteurs (in Contre les professeurs)</i> , Éditions du Seuil, 2002, de : « D'ailleurs, le discours rhétorique... » ; à : « ...ne peut pas être la fin de la rhétorique. » p.281
HEGEL, Esthétique (tome II) , Le livre de poche, 1997, de : « la peinture s'empare su sentiment... » ; à : « ...est évidemment faux. » (p.220-221)	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i> , GF Flammarion, 1999, de : « Il faut dire que l'âme humaine... » ; à : « ...est évidemment faux. » p.347-348
ÉPICTÈTE, Entretiens (in Les stoïciens II) , Gallimard, Tel, 1962, de : « Car, en général, ne vous y trompez pas... » ; à : « ...un sens dans l'être. » (p.946)	LEVINAS, <i>Humanisme de l'autre homme</i> , Fata Morgana 1972, de : « L'idée de l'infini... » ; à : « ...un sens dans l'être. » p.54-55
MARC AURÈLE, <i>Pensées</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Toute nature est satisfaite... » ; à : « ...qu'il n'est qu'un écrivillon. » (p.1202)	JAMES, Le Pragmatisme, 3ème leçon , Flammarion 2007, de : « Car honnêtement... » ; à : « ...qu'il n'est qu'un écrivillon. » p.150-152
BACON, Novum Organum, aphorisme 60 , Puf, de : « Les idoles que les mots... » ; à : « ...le soin de l'ensemble. » (p.120-121)	ARISTOTE, <i>La Politique</i> , in <i>Œuvres</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, de : « Personne ne contestera... » ; à : « ...le soin de l'ensemble. » p.615
HUSSERL, <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, Tel, 1950, de : « Si on demande ce que veut dire... » ; à : « ...ce qui constitue le mieux l'humanité. » (p.459)	ROUSSEAU, Emile , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « C'est la faiblesse de l'homme... » ; à : « ...ce qui constitue le mieux l'humanité. » p.503-504
KIERKEGAARD, <i>Miettes philosophiques</i> , in <i>Œuvres</i> , Gallimard, Pléiade, 2018, de : « Si l'un des actes de Napoléon... » ; à : « ...rien n'est bon par nature. » (p.1011-1013)	SEXTUS EMPIRICUS, Esquisses pyrrhoniennes , Seuil, Points essais, 1997, de : « Le feu qui chauffe par nature... » ; à : « ...rien n'est bon par nature. » p.467-469
MARC AURÈLE, Pensées pour moi-même (in Les Stoïciens) , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Tout ce que tu souhaites... » ; à : « ...une substance, enfin, comme on dit. » (p.1241)	ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i> , Gallimard, Folio Essais, 1991, de : « Le mot Je est le sujet... » ; à : « ...une substance, enfin, comme on dit. » p.203-204
SARTRE, <i>L'Imaginaire</i> , Gallimard, Folio Essais, 1986, de : « La condition pour qu'une conscience... » ; à : « ...du même coup leurs suffrages. » (p.353)	SEXTUS EMPIRICUS, Contre les professeurs , Éditions du Seuil, 2002, de : « Mais la rhétorique en vérité... » ; à : « ...du même coup leurs suffrages. » p.263-265
HUSSERL, <i>Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps</i> , Paris, Puf, 1964, de : « À la perception comme ce qui donne... » ; à : « ...incapable d'une telle explication. » (p.57-58)	SPINOZA, Traité théologico-politique , PUF, 1999, de : « Rien n'arrive donc dans la nature... » ; à : « ...incapable d'une telle explication. » p.245
KANT, Théorie et pratique , Vrin, 1984, de : « La maxime qui prescrit d'observer... » ; à : « ...dans ce monde comme dans l'autre! » (p.20-21)	AVERROËS, <i>Discours décisif</i> , GF 1996, de : « Les hommes se répartissent... » ; à : « ...dans ce monde comme dans l'autre! » p.157-159
HEGEL, <i>Esthétique (tome I)</i> , Le livre de poche, 1997, de : « Si l'oeuvre d'art... » ; à : « ...juste de faire le mal. » (p.84-85)	PLATON, La République , GF, 1966, de : « Est-ce donc le fait du juste... » ; à : « ...juste de faire le mal. » p.83-84
KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Vrin, 1966, de : « Qu'est-ce que la religion?... » ; à : « ...se fait au nom de la liberté. » (p.192-194)	SARTRE, L'Existentialisme est un humanisme , Gallimard, Folio Essais, 1996, de : « Lorsque je déclare que la liberté... » ; à : « ...se fait au nom de la liberté. » p.69-71

BENTHAM, <i>Déontologie Principes généraux, alliance de l'intérêt et du devoir</i> , Encre marine, 2006, de : « Un homme, un moraliste, s'étale gravement dans son fauteuil... » ; à : « ...qu'il apprend son sens ? » (p.17-18)	WITTGENSTEIN, <i>Grammaire philosophique</i> , Gallimard, Tel, 2020, de : « Quand j'ai dit... » ; à : « ...qu'il apprend son sens ? » p.146-147
SPINOZA, <i>Ethique</i> , V, 23, sc, PUF, 2020, de : « Cette idée qui exprime l'essence... » ; à : « ...leur complication supérieure. » (p.477)	COMTE, <i>Discours sur l'ensemble du positivisme</i> , GF, 1998, de : « D'après le principe nécessaire de la biologie... » ; à : « ...leur complication supérieure. » p.127-128
SÉNÈQUE, <i>De la Vie heureuse (in Les Stoïciens)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « Il me plaît aussi... » ; à : « ...qu'il y renonce absolument. » (p.726-728)	COURNOT, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , Vrin, 1986, de : « Dans l'ordre des phénomènes vitaux... » ; à : « ...qu'il y renonce absolument. » p.173-174
NIETZSCHE, <i>Aurore</i> , Flammarion, GF, 2012, de : « Il existe deux sortes de négateurs de la moralité... » ; à : « ...Cette sienne image est son verbe. » (p.100-101)	ANSELME, <i>Monologion (Œuvres, t.1)</i> , Cerf, 1986, de : « Nulle raison ne peut faire nier... » ; à : « ...Cette sienne image est son verbe. » p.135
RICOEUR, <i>Histoire et vérité</i> , Seuil, 2001, de : « Tant que nous restons à un plan banal... » ; à : « ...tant de controverses. » (p.215-216)	SPINOZA, <i>Ethique II, 40, scolie 1</i> , PUF, 2020, de : « Pourtant afin de ne rien omettre... » ; à : « ...tant de controverses. » p.215-217
I. MURDOCH, <i>L'Attention romanesque</i> , La Table-ronde 2005, de : « Il est important aussi que le grand art... » ; à : « ...qu'il leur recommandera de donner l'éducation. » (p.258-259)	PLATON, <i>Le Politique</i> , in <i>Œuvres, II</i> , Gallimard, Pléiade, 1950, de : « Eh bien alors, prenons maintenant le point... » ; à : « ...qu'il leur recommandera de donner l'éducation. » p.423-424
HEGEL, <i>Phénoménologie de l'esprit</i> , Aubier, 1972, de : « En ce qui concerne les vérités mathématiques... » ; à : « ...qu'il commence à les aimer. » (p.36)	ROUSSEAU, <i>Emile</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « L'amour de soi-même est toujours bon... » ; à : « ...qu'il commence à les aimer. » p.491-492
FOUCAULT, <i>"Il faut défendre la société"</i> , Gallimard, EHESS, 1997, de : « Le XVIIIe siècle a été le siècle de... » ; à : « ...Ton langage, Socrate, est, dit-il, la vérité même. » (p.161-162)	PLATON, <i>La République</i> , in <i>Oeuvres complètes, I</i> , Gallimard, Pléiade, 1950, de : « Voilà donc que s'est pleinement réalisé... » ; à : « ...Ton langage, Socrate, est, dit-il, la vérité même. » p.1014-1015
PLOTIN, <i>Traité 45 (in Traités 45-50)</i> , G-F, Flammarion, 2009, de : « Si les Muses avaient existé... » ; à : « ...et l'incrédulité est de foi stricte. » (p.59-60)	ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio essais, 1985, de : « Qui croit seulement ne sait même plus... » ; à : « ...et l'incrédulité est de foi stricte. » p.352-353
MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Chapitre VI De la corruption du principe... » ; à : « ...laquelle des personnes présentes je montre. » (p.354-356)	JAMES, <i>Le Cahier bleu et le cahier brun</i> , Gallimard, Tel, 1996, de : « Nous sommes enclins à oublier... » ; à : « ...laquelle des personnes présentes je montre. » p.127-128
COMTE, <i>Discours sur l'ensemble du positivisme</i> , GF Flammarion, 1998, de : « L'ignorance des lois réelles... » ; à : « ...l'aspect et l'explication de la nature. » (p.191-192)	LUCRÈCE, <i>La Nature des choses II</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « Ne vois tu pas que ce que réclame le cri de la nature.... » ; à : « ...l'aspect et l'explication de la nature. » p.309-311
MARC AURÈLE, <i>Pensées</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Dès qu'on peut se conduire selon la raison... » ; à : « ...un héritier légitime unique. » (p.1196-1197)	WITTGENSTEIN, <i>Le Cahier bleu et le cahier brun</i> , Gallimard, 1996, de : « Il y a beaucoup d'utilisations du mot... » ; à : « ...un héritier légitime unique. » p.118-119
TCHOUANG-TSEU, <i>L'Œuvre complète, chap.XVIII (in Philosophies taoïstes)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « Y a-t-il dans le monde une joie suprême... » ; à : « ...la supposer dans une intention pratique. » (p.214-215)	KANT, <i>Théorie et pratique</i> , Vrin, 1984, de : « Si c'est un spectacle digne d'une divinité... » ; à : « ...la supposer dans une intention pratique. » p.53-54
LEIBNIZ, <i>Correspondance avec Clarke (in Oeuvres)</i> , Aubier Montaigne, 1972, de : « Voici	ÉPICTÈTE, <i>Manuel (in Les Stoïciens, II)</i> , Gallimard, Tel 1962, de : « De toute entreprise

comment les hommes viennent à... » ; à : « ...suivant un vague désir. » (p.439)	examine... » ; à : « ...suivant un vague désir. » p.1120-1121
BERGSON, <i>L'Évolution créatrice (in Oeuvres)</i>, PUF Centenaire, 1963, de : « Pourtant la vision est un fait simple... » ; à : « ...qui nous détourne d'y penser et nous divertit. » (p.570-571)	PASCAL, <i>Pensées, frag. 168 (Sellier)</i> , Classiques Garnier, 2011, de : « Quand je m'y suis mis quelquefois à... » ; à : « ...qui nous détourne d'y penser et nous divertit. » p.226-227
BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i>, Vrin, 1969, de : « La substantialisation d'une qualité... » ; à : « ...un autre usage que je ne veux. » (p.102-103)	ÉPICTÈTE, <i>Entretiens (in Les stoïciens II)</i> , Gallimard, Pléiade, 1962, de : « Comment alors me montrerais-je affectueux ?... » ; à : « ...un autre usage que je ne veux. » p.1026-1027
DIDEROT, <i>Rêve de d'Alembert in Œuvres philosophiques</i>, Garnier, 1956, de : « Qu'est-ce que cette volonté... » ; à : « ...des cachots vulgaires pour le menu peuple. » (p.362-364)	ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio essais, 1985, de : « On parle d'instruction... » ; à : « ...des cachots vulgaires pour le menu peuple. » p.349-350
ARISTOTE, <i>Partie des animaux I</i> , Les Belles Lettres, 1956, de : « étant donné que nous apercevons... » ; à : « ...nous cherchons à le faire passer. » (p.2-3)	HEIDEGGER, <i>Les Concepts fondamentaux de la métaphysique</i>, Gallimard, NRF, 1992, de : « Si nous nous transplantons dans un ennui... » ; à : « ...nous cherchons à le faire passer. » p.142
HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , PUF, 2013, de : « Pour le code public,... » ; à : « ...du monde entier en dépend. » (p.382-383)	RUSSELL, <i>La Conquête du bonheur</i>, Payot, 2001, de : « La plupart du temps... » ; à : « ...du monde entier en dépend. » p.197-198
SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i>, PUF, 1966, de : « Il est dans la nature de l'homme... » ; à : « ...trouvera toujours qui se laissera tromper. » (p.332-333)	MACHIAVEL, <i>De Principatibus, Le Prince, chap.XVIII</i> , PUF, 2000, de : « Combien il est louable pour un prince... » ; à : « ...trouvera toujours qui se laissera tromper. » p.149-151
PASCAL, <i>Pensées, opuscules et lettres, frag. 661 (Sellier)</i>, Classiques Garnier, 2011, de : « Car il ne faut pas se méconnaître... » ; à : « ...provoquer la maladie du déracinement. » (p.487-488)	S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : « L'enracinement est peut-être le besoin... » ; à : « ...provoquer la maladie du déracinement. » p.61-62
DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i>, PUF, Quadrige, 2013, de : « Le concept qui, primitivement, est tenu... » ; à : « ...de les détruire ou d'y habiter. » (p.624-626)	MACHIAVEL, <i>Le Prince, chap.V</i> , GF-Flammarion, 1980, de : « Lorsque le pays qu'on acquiert... » ; à : « ...de les détruire ou d'y habiter. » p.85-86
PASCAL, <i>Pensées (in Œuvres complètes)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : « Et ce qui achève notre impuissance... » ; à : « ...que par des influences de l'extérieur. » (p.1100-1105)	MARX, <i>Introduction aux Grundrisse dite "de 1857" (in Contribution à la critique de l'économie politique)</i>, Editions sociales, 2014, de : « Le travail paraît être une catégorie... » ; à : « ...que par des influences de l'extérieur. » p.51-52
SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> , PUF, 1966, de : « Ce qui nous chagrine... » ; à : « ...te congédie t'est propice. » (p.388-389)	MARC AURÈLE, <i>Pensées</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Quel mince fragment... » ; à : « ...te congédie t'est propice. » p.1247
S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe (t.2)</i> , Gallimard, Folio essais, 1986, de : « C'est seulement dans les civilisations... » ; à : « ...ni des causes à proprement parler. » (p.483-484)	COURNOT, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i>, Vrin, 1986, de : « Les philosophes ont abondamment disserté... » ; à : « ...ni des causes à proprement parler. » p.173
HUME, <i>Traité de la nature humaine, Livre III, La morale</i> , GF, 1993, de : « On remarque sans difficulté... » ; à : « ...au sujet de la nature. » (p.96-97)	JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i>, cerf, 1990, de : « Si le nouveau type... » ; à : « ...au sujet de la nature. » p.26-27
JANKÉLÉVITCH, <i>La Mort</i> , Flammarion, Champs Essais, 2017, de : « Ce qui rend poignante la soudaineté... » ; à : « ...qu'il est cela en puissance. » (p.428-429)	ARISTOTE, <i>Partie des animaux I</i>, Les Belles Lettres, 1956, de : « La nature selon la forme... » ; à : « ...qu'il est cela en puissance. » p.6-7

MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, Les Dix Paroles, 2012, de : « Il y a une grande différence entre... » ; à : « ...le goût de tout un chacun. » (p.941-943)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « Paragraphe 17... » ; à : « ...le goût de tout un chacun. » p.211-212
NIETZSCHE, <i>Le Cas Wagner – Crépuscule des idoles</i> , GF Flammarion, 2005, de : « Erreur des causes imaginaires... » ; à : « ...va presque s'y mêler. » (p.155-156)	BACON, <i>Novum Organum</i> , Puf, de : « Cet art que nous promouvons... » ; à : « ...va presque s'y mêler. » p.77-78
JAMES, <i>Le Pragmatisme, 3ème leçon</i> , Flammarion 2007, de : « Considérons maintenant... » ; à : « ...chaque existence n'est qu'une partie. » (p.164-165)	AUGUSTIN, <i>Confessions XI, XXVIII</i> , GF 1964, de : « Mais comment l'avenir... » ; à : « ...chaque existence n'est qu'une partie. » p.278-279
SPINOZA, <i>Lettre XII</i> , GF, 1966, de : « Maintenant du fait que nous pouvons... » ; à : « ...pour quelle raison on les distingue l'une de l'autre! » (p.159-160)	PLATON, <i>Ménon</i> , Flammarion, GF, 1993, de : « j'aperçois qu'il nous a échappé de façon ridicule... » ; à : « ...pour quelle raison on les distingue l'une de l'autre! » p.195-197
ANSELME, <i>De la Vérité (Œuvres, t.2)</i> , Cerf, 1986, de : « Puisque tu m'as appris que toute vérité... » ; à : « ...communément humaine. » (p.161-165)	JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i> , cerf, 1990, de : « Au sujet de la priorité... » ; à : « ...communément humaine. » p.141-142
PLATON, <i>République</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Alors dit-il... » ; à : « ...là aussi doit être recherché un remède. » (p.1091-1092)	BACON, <i>Novum Organum</i> , Puf, de : « Or les sens commettent une double faute... » ; à : « ...là aussi doit être recherché un remède. » p.79-80
SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> , éditions du Seuil, 1997, de : « Au sujet du mode qui concerne le caractère... » ; à : « ...tous doivent aussi s'accorder entre eux. » (p.131-133)	KANT, <i>Prolégomènes à toute métaphysique future</i> , Vrin, 1984, de : « § 18 Nous devons remarquer tout d'abord... » ; à : « ...tous doivent aussi s'accorder entre eux. » p.66-67
BERGSON, <i>L'Evolution créatrice (in Oeuvres)</i> , PUF Centenaire, 1963, de : « Plus on descend dans la série... » ; à : « ...de l'industrie des autres. » (p.588-589)	SMITH, <i>Richesse des Nations</i> , GF Flammarion 1991, de : « Dans la réalité, la différence... » ; à : « ...de l'industrie des autres. » p.83-84
CICÉRON, <i>Traité des devoirs in Les Stoïciens</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Le premier office de la justice... » ; à : « ...devient effectivement la mesure de tout droit. » (p.502-503)	LEVINAS, <i>Hors sujet</i> , Fata Morgana, 1987, de : « La possibilité d'assurer la jouissance... » ; à : « ...devient effectivement la mesure de tout droit. » p.162-163
ANSELME, <i>Monologion (Oeuvres, t.1)</i> , Cerf, 1986, de : « Si cette nature suréminente... » ; à : « ...en a conscience. » (p.97)	BENJAMIN, <i>Sur le Concept d'histoire (in Oeuvres, III)</i> , Gallimard, Folio essais, 2000, de : « "Lun des traits les plus remarquables... » ; à : « ...en a conscience. » p.428-429
FOUCAULT, <i>"Il faut défendre la société"</i> , Gallimard, EHESS, 1997, de : « La norme, c'est ce qui peut aussi bien... » ; à : « ...sont égales en cela. » (p.225-226)	SPINOZA, <i>Ethique IV</i> , PUF, 2020, de : « En ce qui concerne le bien... » ; à : « ...sont égales en cela. » p.345-347
FREUD, <i>Le Malaise dans la culture</i> , Flammarion, GF, 2010, de : « Celui qui est réceptif... » ; à : « ...les universels ne sont aucunement des substances. » (p.95-96)	GUILAUME D'OCKHAM, <i>Somme de logique Première partie</i> , T.E.R, 1993, de : « De telles propositions... » ; à : « ...les universels ne sont aucunement des substances. » p.55
JANKÉLÉVITCH, <i>Traité des vertus, I, Le Sérieux de l'intention</i> , Flammarion, Champs Essais, 1983, de : « Avant la décision, c'est donc la liberté... » ; à : « ...ni pour quelqu'un d'autre ni pour lui-même. » (p.53-54)	PLATON, <i>Théétète</i> , Flammarion, GF, 1994, de : « Quand, toi, ayant de ton côté porté un jugement... » ; à : « ...ni pour quelqu'un d'autre ni pour lui-même. » p.199-201
PUTNAM, <i>Raison vérité et histoire</i> , Les éditions de minuit, 1985, de : « Lorsqu'on aborde des théories... » ; à : « ...limer notre cerveau contre celle d'autrui. » (p.123-124)	MONTAIGNE, <i>Essais, Livre I, chap.XXVI, De l'institution des enfants</i> , Folio, 2009, de : « C'est disait Epicharmus l'entendement... » ; à : « ...limer notre cerveau contre celle d'autrui. » p.322-323

VICO, <i>La Science nouvelle</i> , Fayard, 2001, de : « Tous les philologues ont cependant... » ; à : « ...découvrir à l'intérieur de soi. » (p.199-200)	J. HERSCH, <i>L'Étonnement philosophique</i> , Gallimard, Folio essais, 1993, de : « Je voudrais faire ici un rappel... » ; à : « ...découvrir à l'intérieur de soi. » p.316-317
HEGEL, <i>Encyclopédie des sciences philosophiques</i> , Vrin, 1988, de : « Tout est dans la sensation... » ; à : « ...pourquoi punirions-nous Simon? » (p.195)	MAÏMONIDE, <i>Traité d'éthique</i> , Desclée de Brouwer, Misdrash Références, 2001, de : « C'est de la même tendance que sera... » ; à : « ...pourquoi punirions-nous Simon? » p.102-105
J. HERSCH, <i>L'Étonnement philosophique</i> , Gallimard, Folio essais, 1993, de : « Qu'est-ce que l'existence... » ; à : « ...de ces facteurs agit involontairement. » (p.362-363)	ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : « L'acte fait par ignorance... » ; à : « ...de ces facteurs agit involontairement. » p.122-124
KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006, de : « Le temps 1. n'est pas un concept empirique... » ; à : « ...se tut un instant. » (p.126-127)	CICÉRON, <i>L'Orateur</i> , Les Belles Lettres, 2010, de : « Je vois en effet qu'il y avait... » ; à : « ...se tut un instant. » p.55-56
ARISTOTE, <i>Politique</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, de : « La première recherche à faire... » ; à : « ...voir Berkeley. » (p.620-621)	I. MURDOCH, <i>Sartre un rationaliste romantique</i> , Payot, 2015, de : « Admettons que nous nous fassions... » ; à : « ...voir Berkeley. » p.173-174
SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux, IV</i> , PUF Quadrige 1999, de : « Ceux qui s'occupent des principes... » ; à : « ...le mènent jusqu'au bout. » (p.440-441)	MARX, <i>Contribution à la critique de l'économie politique</i> , Editions sociales, 1977, de : « Mes recherches aboutirent... » ; à : « ...le mènent jusqu'au bout. » p.2-3
S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, Folio Essais, 1996, de : « Des obligations identiques lient... » ; à : « ...on ne changerait pas de fortune. » (p.11-12)	MACHIAVEL, <i>Le Prince, chap.XXV</i> , PUF, Quadrige, 2014, de : « Mais pour en venir davantage aux détails... » ; à : « ...on ne changerait pas de fortune. » p.262-263
S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, Folio essais, 1990, de : « La notion d'obligation prime celle... » ; à : « ...les choses qui dépendent de nous. » (p.9-10)	ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : « le choix est manifestement quelque chose... » ; à : « ...les choses qui dépendent de nous. » p.128-130
COMTE, <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, Librairie philosophique, 2009, de : « En outre, la sage réserve... » ; à : « ...régneront des dissensions. » (p.107-109)	SÉNÈQUE, <i>De la Vie heureuse (in Les stoïciens)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « Il faut en effet prendre la nature... » ; à : « ...régneront des dissensions. » p.730-731
ARON, <i>Dix-huit leçons sur la société industrielle in Penser la liberté, penser la démocratie</i> , Gallimard, Quarto, 2016, de : « Je voudrais enfin vous dire... » ; à : « ...Mais j'y adhère! » (p.806)	PLATON, <i>République</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Parmi ceux des plaisirs... » ; à : « ...Mais j'y adhère! » p.1174-1176
CICÉRON, <i>Les Devoirs, Livres II et III</i> , Les Belles Lettres, 1970, de : « Tout d'abord, chaque espèce d'êtres vivants... » ; à : « ...la définition du but de la justice sociale. » (p.109-110)	RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , Seuil, 1997, de : « Parmi les contraintes définissant la liberté... » ; à : « ...la définition du but de la justice sociale. » p.240
ÉPICURE, <i>Lettre à Ménécée (in Lettres et maximes)</i> , PUF, Epiméthée, 1995, de : « Epicure à Ménécée, salut... » ; à : « ...un concept de sa destination. » (p.217-221)	KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Vrin, 2018, de : « Il est possible que l'éducation... » ; à : « ...un concept de sa destination. » p.100-103
MALEBRANCHE, <i>De la Recherche de la vérité, IV</i> , Vrin, 2006, de : « L'amour-propre se peut diviser... » ; à : « ...peut paraître. » (p.39-40)	TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (tome II) 1ère partie, chap.XIV</i> , Flammarion GF 1981, de : « Lorsque le goût... » ; à : « ...peut paraître. » p.175-177
KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF, 2015, de : « 1. Les objets des simples Idées de la raison... » ; à : « ...cela peut faire une grande différence. » (p.467-468)	ARISTOTE, <i>Politiques</i> , G-F, Flammarion, 2015, de : « Car certains se demandent... » ; à : « ...cela peut faire une grande différence. » p.176-178
ANSELME, <i>De la Liberté du choix (Oeuvres, t.2)</i> , Cerf, 1986, de : « Puisque le libre-arbitre semble	WEBER, <i>La Profession et la vocation de politique (in Le savant et le politique)</i> , La Découverte, Poche,

incompatible... » ; à : « ...de lâcheté lamentable. » (p.209-211)	2003, de : « Le "démagogue" est, depuis l'État constitutionnel... » ; à : « ...de lâcheté lamentable. » p.151-152
LUCRÈCE, <i>La Nature des choses VI</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « Première au malheureux mortels... » ; à : « ...l'instant d'après. » (p.486-487)	RUSSELL, <i>Problèmes de philosophie</i>, Payot, 1989, de : « En inventant le doute méthodique... » ; à : « ...l'instant d'après. » p.40-41
ARISTOTE, <i>Politiques</i> , G-F, Flammarion, 2015, de : « Une autre espèce de démocratie... » ; à : « ...au service de celui-ci. » (p.294-295)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i>, GF Flammarion, 2015, de : « Personne n'accordera facilement... » ; à : « ...au service de celui-ci. » p.221-222
DIDEROT, <i>Pensées sur l'interprétation de la nature (in Oeuvres philosophiques)</i> , Gallimard, Pléiade, 2010, de : « Des causes finales... » ; à : « ...de faire vivre et de laisser mourir. » (p.327-328)	FOUCAULT, « Il faut défendre la société », <i>Cours au Collège de France (1976)</i>, Gallimard, EHESS, 1997, de : « Dans la théorie classique de la souveraineté... » ; à : « ...de faire vivre et de laisser mourir. » p.214
SPINOZA, <i>Traité théologico-politique, in Oeuvres, III</i>, PUF, 1999, de : « De même qu'on a pris l'habitude... » ; à : « ...sujet parlant plutôt que sujet pensant. » (p.239-241)	MERLEAU-PONTY, <i>Psychologie et pédagogie de l'enfant</i> , Verdier, 2001, de : « Bien que les linguistes n'admettent pas sans réserve... » ; à : « ...sujet parlant plutôt que sujet pensant. » p.77-78
NIETZSCHE, <i>Le Cas Wagner – Crépuscule des idoles</i>, GF Flammarion, 2005, de : « Rien n'est beau, seul l'homme est beau... » ; à : « ...Tant la religion a pu conseiller de crimes! » (p.187-188)	LUCRÈCE, <i>La Nature des choses I</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « La vie des hommes était là... » ; à : « ...Tant la religion a pu conseiller de crimes! » p.273-274
JANKÉLÉVITCH, <i>Traité des vertus, II, Les Vertus et l'Amour</i>, Flammarion, Champs Essais, 2011, de : « Résidence et permanence sont deux... » ; à : « ...Que cet enchaînement est merveilleux ! » (p.9-10)	MALEBRANCHE, <i>Entretiens sur la métaphysique et sur la Religion</i> , Gallimard, Pléiade, 1992, de : « Si je vois, par exemple, un enfant... » ; à : « ...Que cet enchaînement est merveilleux ! » p.904-905
BACON, <i>Novum Organum, Aphorismes 19 à 25</i> , Puf, de : « Il n'y a et il ne peut y avoir... » ; à : « ...existence de pluvier. » (p.105-107)	PLATON, <i>Gorgias</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Examine si en présence... » ; à : « ...existence de pluvier. » p.441
RICOEUR, <i>Histoire et vérité</i>, Seuil, 2001, de : « Le caractère élaboré de la notion de "fait"... » ; à : « ...tant dans l'intellect que dans la réalité. » (p.189-191)	ANSELME, <i>Proslogion</i> , GF Flammarion, de : « Donc, Seigneur, toi qui donnes... » ; à : « ...tant dans l'intellect que dans la réalité. » p.41-42
BACON, <i>Novum Organum</i> , Puf, de : « D'abord, l'histoire naturelle,... » ; à : « ...est commun à tous. » (p.82-83)	ARISTOTE, <i>Politiques</i>, G-F, Flammarion, 2015, de : « Trois qualités... » ; à : « ...est commun à tous. » p.380-381
ANSELME, <i>L'Incarnation du verbe (Oeuvres, t.3)</i> , Cerf, 1986, de : « Par la protection de Dieu... » ; à : « ...impuissance. » (p.177-179)	ARON, <i>Démocratie et totalitarisme</i>, Gallimard, Folio essais, 1965, de : « Quel est le principe... » ; à : « ...impuissance. » p.87-88
HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , PUF, 2013, de : « Dans la vanité de toutes les déterminations... » ; à : « ...quand le nombre a sur quoi s'appuyer. » (p.293-294)	MACHIAVEL, <i>Le Prince, chap.XVIII</i>, PUF, Quadrige, 2014, de : « Pour un Prince donc... » ; à : « ...quand le nombre a sur quoi s'appuyer. » p.206-207
KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , Aubier, 1997, de : « Si je fais abstraction de tout contenu de connaissance... » ; à : « ...décider a priori de ce qu'il y a à faire. » (p.676-677)	SARTRE, <i>L'Existentialisme est un humanisme</i>, Gallimard, Folio Essais, 1996, de : « Disons plutôt qu'il faut comparer... » ; à : « ...décider a priori de ce qu'il y a à faire. » p.64-66
HOBBS, <i>De la Liberté et de la nécessité</i>, Vrin, 1993, de : « Toutes les actions volontaires, lorsque la chose... » ; à : « ...à façonner l'histoire. » (p.60-62)	S. DE BEAUVOIR, <i>Pour une Morale de l'ambiguïté</i> , Gallimard, Folio essais, 2003, de : « Pas plus que l'univers... » ; à : « ...à façonner l'histoire. » p.151-153
JAMES, <i>L'Empirisme radical, Essai 8, « La notion de conscience »</i> , Flammarion 2005, de : « Or,	KIERKEGAARD, <i>Miettes philosophiques</i>, Gallimard, 2018, de : « Ce qui est arrivé, c'est

comment se représente-t-on... » ; à : « ...le devenir, fausse alerte. » (p.160-161)	arrivé... » ; à : « ...le devenir, fausse alerte. » p.1043-1044
LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV</i>, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : « Or je prétends qu'aucun homme inspiré par Dieu... » ; à : « ...une utilisation pacifique. » (p.538-540)	HEIDEGGER, <i>La Question de la technique (in Essais et conférences)</i> , Gallimard, Tel, 1958, de : « Qu'est-ce que la technique moderne... » ; à : « ...une utilisation pacifique. » p.20-21
KANT, <i>Réflexions sur l'éducation</i>, Vrin, 1966, de : « Les maximes doivent avoir leur origine... » ; à : « ...au sens socratique du mot. » (p.167-169)	MAUSS, <i>Sociologie et anthropologie</i> , PUF, Quadrige, 1950, de : « Les sociétés ont progressé dans la mesure... » ; à : « ...au sens socratique du mot. » p.278-279
SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i>, PUF, 1999, de : « Mais si le plus grand secret... » ; à : « ...du lieu dans lequel les choses s'accomplissent. » (p.61-63)	LUCRÈCE, <i>La Nature des choses [I, 430-482]</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « en outre il n'existe rien que l'on puisse dire éloigné... » ; à : « ...du lieu dans lequel les choses s'accomplissent. » p.286-287
PLATON, <i>Les Lois (Livres VII-XII)</i>, GF, 2006, de : « Il est décidément indispensable... » ; à : « ...un produit d'école. » (p.148-149)	BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i> , Vrin, 1969, de : « Une connaissance acquise... » ; à : « ...un produit d'école. » p.14-15
ARISTOTE, <i>Métaphysique I</i>, Vrin, 1991, de : « Il nous faut dire maintenant... » ; à : « ...application de ce pouvoir. » (p.191-193)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « En premier lieu, il faut pleinement... » ; à : « ...application de ce pouvoir. » p.192-193
BENTHAM, <i>Déontologie - Principes généraux, alliance de l'intérêt et du devoir</i>, Encre marine, 2006, de : « En écrivant cet ouvrage, nous avons pour objet le bonheur de l'humanité... » ; à : « ...on parle d'autre chose. » (p.18-20)	WITTGENSTEIN, <i>Grammaire philosophique</i> , Gallimard, Tel, 2020, de : « La grammaire n'est redevable... » ; à : « ...on parle d'autre chose. » p.240-241
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i>, Vrin, 1990, de : « Ceux qui en font un terme de réprobation... » ; à : « ...s'y est déjà introduite. » (p.457-458)	FEUERBACH, <i>L'Essence du christianisme</i> , Gallimard, 1992, de : « La religion est le rapport que l'homme... » ; à : « ...s'y est déjà introduite. » p.345
NIETZSCHE, <i>La Généalogie de la morale, Le Livre de Poche</i>, LGF, 2000, de : « Avec le renforcement de sa puissance... » ; à : « ...par l'identité de la conscience. » (p.145-146)	LOCKE, <i>Identité et différence</i> , Seuil, 1998, de : « Seule la conscience fait le soi... » ; à : « ...par l'identité de la conscience. » p.171-173
SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux, IV</i>, PUF Quadrige 1999, de : « Tout système de droit positif... » ; à : « ...auquel l'esprit s'applique. » (p.452-453)	S. WEIL, <i>Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale, Oeuvres Quarto</i> Gallimard 1999, de : « Par opposition, le seul mode de production... » ; à : « ...auquel l'esprit s'applique. » p.323
BACHELARD, <i>La Formation de l'esprit scientifique</i>, Vrin, 1969, de : « La pensée préscientifique... » ; à : « ...aucun jour ne nous l'enlèvera du coeur. » (p.30-31)	LUCRÈCE, <i>La Nature des choses III</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « Aussi quand tu vois un homme geindre... » ; à : « ...aucun jour ne nous l'enlèvera du coeur. » p.381-383
LUCRÈCE, <i>La Nature des choses II, [216-260]</i> , La Pléiade, Les épicuriens, de : « à propos voici une chose que je désire aussi te faire connaître... » ; à : « ...nul besoin de contrainte ou de persuasion. » (p.316-318)	H. ARENDT, <i>Du Mensonge à la violence</i>, Pocket, Agora, 2003, de : « Le pouvoir correspond à l'aptitude de l'homme... » ; à : « ...nul besoin de contrainte ou de persuasion. » p.144-145
SPINOZA, <i>Ethique III, préface</i> , PUF, 2020, de : « Car je veux à revenir à ceux qui aiment... » ; à : « ...ce qui fonde celle-ci. » (p.243)	WITTGENSTEIN, <i>De la Certitude</i>, Gallimard, Tel, 2006, de : « Je sais a une signification première... » ; à : « ...ce qui fonde celle-ci. » p.47-48
MONTAIGNE, <i>Essais, II, 12</i> , Gallimard, Folio classique, 2009, de : « Laissons à part cette infinie confusion... » ; à : « ...de troubles morbides significatifs. » (p.338-339)	FREUD, <i>Le Malaise dans la culture</i>, PUF, Quadrige, 2015, de : « Le nourrisson ne fait pas encore le départ... » ; à : « ...de troubles morbides significatifs. » p.8-9

SPINOZA, <i>Traité théologico-politique</i> , PUF, 1999, de : « Mais peut-être pensera-t-on... » ; à : « ...de ce point. » (p.519-521)	PLATON, <i>République</i>, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Or, que ceux-là mêmes... » ; à : « ...de ce point. » p.900-902
KIERKEGAARD, <i>Miettes philosophiques</i> , Gallimard, 2018, de : « Immédiatement, l'historique ne peut être... » ; à : « ...allonger la liste. » (p.1046-1047)	S. WEIL, <i>L'Enracinement</i>, Gallimard Folio Essais 1990, de : « La liste concrète des douleurs... » ; à : « ...allonger la liste. » p.74-75
SPINOZA, <i>Traité de la réforme de l'entendement 71-73</i> , Gallimard, Pléiade, 1954, de : « C'est pourquoi ce qui... » ; à : « ...de ses propres forces physiques et intellectuelles. » (p.126-128)	MARX, <i>Le Capital</i>, PUF, 2006, de : « Le travail est d'abord un procès... » ; à : « ...de ses propres forces physiques et intellectuelles. » p.199-200
LOCKE, <i>Quelques Pensées sur l'éducation</i>, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2007, de : « Bien que l'art de se conformer... » ; à : « ...la source de toute violence. » (p.264-265)	I. MURDOCH, <i>Sartre un rationaliste romantique</i> , Payot, 2015, de : « La distinction de l'affectif... » ; à : « ...la source de toute violence. » p.110-112
HUME, <i>Traité de la nature humaine, livre III (La Morale)</i>, GF, 1993, de : « Ainsi pour faire une revue générale... » ; à : « ...ne pose pas la question de l'infini. » (p.214-215)	LEVINAS, <i>De l'Evasion</i> , Le Livre de Poche, 1998, de : « L'existence est un absolu qui s'affirme... » ; à : « ...ne pose pas la question de l'infini. » p.98-99
MILL, <i>L'Utilitarisme</i> , Puf, Quadrige, 1998, de : « Lorsque, cependant, on affirme... » ; à : « ...peuvent nous appeler désespérés. » (p.42-44)	SARTRE, <i>L'Existentialisme est un humanisme</i>, Gallimard, Folio Essais, 1996, de : « Il n'y a pas d'autre univers... » ; à : « ...peuvent nous appeler désespérés. » p.76-78
ARISTOTE, <i>Partie des animaux I, Les Belles Lettres</i>, 1956, de : « Parmi les êtres naturels... » ; à : « ...consistance et possibilité. » (p.17-18)	HEIDEGGER, <i>Les Concepts fondamentaux de la métaphysique</i> , Gallimard, Nrf, 1992, de : « Un homme de bonne humeur... » ; à : « ...consistance et possibilité. » p.107-108
SPINOZA, <i>Traité de la réforme de l'entendement (11-13), in Œuvres complètes</i>, Gallimard, Pléiade, 1954, de : « Mais je voyais une chose... » ; à : « ...jusqu'à présent. » (p.105-106)	POPPER, <i>Connaissance objective</i> , Aubier, 1991, de : « Tester les théories... » ; à : « ...jusqu'à présent. » p.148
LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres I et II</i> , Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : « le bien, le plus grand bien, même appréhendé et reconnu comme tel... » ; à : « ...qui croit en la barbarie. » (p.400-401)	LÉVI-STRAUSS, <i>Race et histoire</i>, Gallimard, Folio-essais, 1987, de : « On sait en effet que la notion... » ; à : « ...qui croit en la barbarie. » p.20-22
CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2014, de : « C'est une chose bien évidente que les idées... » ; à : « ...par sa réussite matérielle et technologique massive. » (p.74-75)	PUTNAM, <i>Raison vérité et histoire</i>, Les éditions de minuit, 1986, de : « Une des raisons... » ; à : « ...par sa réussite matérielle et technologique massive. » p.196-197
LOCKE, <i>Le Second traité du gouvernement</i>, PUF, Epiméthée, 1994, de : « La liberté naturelle de l'homme, c'est d'être exempt... » ; à : « ...aucun sentiment de honte. » (p.19-20)	PLATON, <i>Les Lois</i> , Flammarion, GF, 2006, de : « Mais il y a implanté dans l'âme... » ; à : « ...aucun sentiment de honte. » p.260
PASCAL, <i>De l'Esprit géométrique in Pensées, opuscules et lettres</i>, Classiques Garnier, 2011, de : « On voit assez de là... » ; à : « ...la poursuite de toutes les autres activités. » (p.680-681)	RAWLS, <i>Théorie de la justice</i> , Seuil, 1997, de : « Or, il est évident que l'État de droit... » ; à : « ...la poursuite de toutes les autres activités. » p.272
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu, III, XIX, XXVII, Points</i>, 1994, de : « Or la paix qui nous est propre... » ; à : « ...qui ne soit pas sceptique. » (p.144-145)	KANT, <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 2015, de : « Paragraphe 21... » ; à : « ...qui ne soit pas sceptique. » p.218-219
PLATON, <i>Les Lois (Livres I-VI)</i> , GF, 2006, de : « Soit ce ne sont pas les mêmes choses... » ; à : « ...perdrait ses racines et son sens. » (p.120-121)	J. HERSCH, <i>L'Exigence absolue de la liberté</i>, Métis Presses, 2008, de : « Ainsi donc, quelque chose, dans... » ; à : « ...perdrait ses racines et son sens. » p.90-91

I. MURDOCH, <i>Attention romanesque</i> , La Table-ronde 2005, de : « L'art offre en effet les exemples... » ; à : « ...du monde venu à notre connaissance. » (p.256-257)	KANT, <i>Théorie et pratique</i> , Vrin, 1984, de : « Au triste spectacle, non pas tant du mal... » ; à : « ...du monde venu à notre connaissance. » p.54-55
MAÏMONIDE, <i>Traité d'éthique</i> , Desclée de Brouwer, Misdrash Références, 2001, de : « [De même que <pour> ceux... » ; à : « ...fondamentale de la politique. » (p.47-49)	JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i> , cerf, 1990, de : « Si nous revenons à des considérations... » ; à : « ...fondamentale de la politique. » p.27-28
JANKÉLÉVITCH, <i>L'Ironie</i> , Flammarion, Champs Essais, 1964, de : « Pénétrons bien notre amour... » ; à : « ...cela c'est vertu. » (p.50-51)	MONTAIGNE, <i>Essais</i> , III, 13, Gallimard, folio classiques, 2009, de : « Le peuple se trompe... » ; à : « ...cela c'est vertu. » p.473-474
E. ANSCOMBE, <i>L'Intention</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2002, de : « La vérité est l'objet... » ; à : « ...ni de la réformer. » (p.134-135)	CICÉRON, <i>Traité des lois</i> , Belles Lettres, 1968, de : « Je vais donc, Quintus,... » ; à : « ...ni de la réformer. » p.44-45
POPPER, <i>Société ouverte et ses ennemis</i> , Seuil, 1979, de : « Ce qu'on appelle la morale... » ; à : « ...faut-il définir autrement l'art oratoire? » (p.199)	PLATON, <i>Phèdre</i> , GF 1268, 2004, de : « Puisque la puissance du discours... » ; à : « ...faut-il définir autrement l'art oratoire? » p.171-172
SMITH, <i>Théorie des sentiments moraux</i> , II, PUF Quadrige 1999, de : « L'homme dont l'esprit public... » ; à : « ...et des pratiques qui en dérivent. » (p.323-325)	DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « Les phénomènes religieux se rangent... » ; à : « ...et des pratiques qui en dérivent. » p.50-51
SARTRE, <i>L'Être et le Néant</i> , Gallimard, Tel, 2008, de : « En tant qu'objet temporo-spatial... » ; à : « ...autant que la nature le permet. » (p.306-307)	VICO, <i>La Méthode des études de notre temps</i> , Les Belles Lettres, 2010, de : « La science diffère surtout de la prudence... » ; à : « ...autant que la nature le permet. » p.31-32
PLATON, <i>Philèbe</i> , GF 705, 2002, de : « Ce que je voulais découvrir ici... » ; à : « ...la liberté n'est pas un bien. » (p.210-214)	S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : « Une nourriture indispensable à l'âme... » ; à : « ...la liberté n'est pas un bien. » p.21-23
AUGUSTIN, <i>Confessions X, XXIII</i> , GF, 1964, de : « Ne serait-il donc pas certain... » ; à : « ...rien tirer de fécond. » (p.226-227)	BENJAMIN, <i>Sur le Langage en général et sur le langage humain (in Oeuvres, I)</i> , Gallimard, Folio Essais, 2000, de : « Toute manifestation de la vie de l'esprit... » ; à : « ...rien tirer de fécond. » p.142-143
LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres I et II</i> , Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : « Quelqu'un a souffert d'une douleur... » ; à : « ...une industrice de vacances. » (p.621)	HEIDEGGER, <i>La Question de la technique (in Essais et conférences)</i> , Gallimard, Tel, 1958, de : « La centrale électrique... » ; à : « ...une industrice de vacances. » p.21-22
HUME, <i>Essais esthétiques</i> , GF Flammarion, 2000, de : « il faut qu'un critique préserve son esprit... » ; à : « ...le Bien reste absolument dans l'unité. » (p.137-138)	PLOTIN, <i>Ennéades V, 9, 1-2</i> , Les Belles Lettres, 1991, de : « Il y a une troisième race d'hommes... » ; à : « ...le Bien reste absolument dans l'unité. » p.161-163
LEVINAS, <i>Humanisme de l'autre homme</i> , Fata Morgana 1972, de : « L'inefficacité de l'action humaine... » ; à : « ...ne se négligent pas eux-mêmes. » (P.79-80)	SÉNÈQUE, <i>Lettres à Lucilius</i> , Robert Laffont, Bouquins, 2003, de : « C'est à lui-même que l'animal s'intéresse... » ; à : « ...ne se négligent pas eux-mêmes. » p.1079-1080
ARISTOTE, <i>Métaphysique I</i> , Vrin 1991, de : « Quelques philosophes réclament... » ; à : « ...veulent y laisser. » (p.197-200)	J. HERSCH, <i>L'Exigence absolue de la liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : « Fondamentalement, l'intolérance... » ; à : « ...veulent y laisser. » p.128-129
MONTAIGNE, <i>Essai, Livre II, chap.XII, Apologie de Raimond Sebond</i> , Folio, 2009, de : « Si ce rayon de la divinité nous touchait... » ; à : « ...le Miroir du monde. » (p.164-165)	SARTRE, <i>Qu'est-ce que la littérature?</i> , Gallimard, Folio Essais, 1985, de : « En fait, le poète s'est retiré... » ; à : « ...le Miroir du monde. » p.18-20
LOCKE, <i>Essai sur l'entendement humain. Livres I et II</i> , Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : « Le pivot de la liberté des êtres	H. ARENDT, <i>Journal de pensée, volume 1</i> , Seuil, 2005, de : « Les actes justes et injustes que les

raisonnables... » ; à : « ...se sont à chaque fois installés sur terre. » (p.417-418)	hommes... » ; à : « ...se sont à chaque fois installés sur terre. » p.200-201
WITTGENSTEIN, De la Certitude, Gallimard, Tel, 2006, de : « Maître et élève... » ; à : « ...la nature de leur âme. » (p.84-85)	DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Principes</i> , Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Or, afin de savoir comment la connaissance... » ; à : « ...la nature de leur âme. » p.575-576
JAMES, <i>Le Pragmatisme, 6ème leçon</i> , Flammarion 2007, de : « En résumé, le "vrai" se réduit... » ; à : « ...plus recouvrer la santé. » (p.242-243)	ARISTOTE, Rhétorique I, Les Belles Lettres, 1967, de : « La rhétorique est utile... » ; à : « ...plus recouvrer la santé. » p.74-75
KANT, Critique de la raison pure, Aubier, 1997, de : « Tout ce qui est fondé dans la nature... » ; à : « ...entre deux libertés qui se cherchent. » (p.560)	SARTRE, <i>Cahiers pour une morale</i> , Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 1983, de : « L'œuvre d'art, par exemple... » ; à : « ...entre deux libertés qui se cherchent. » p.149
ÉPICTÈTE, Entretiens (in Les stoïciens II), Gallimard, Tel, 1962, de : « La liberté te paraît-elle être chose en notre pouvoir... » ; à : « ...en toute conscience. » (p.1046)	E. ANSCOMBE, <i>L'Intention</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2002, de : « Comme une unique action... » ; à : « ...en toute conscience. » p.47-48
POPPER, <i>Logique de la découverte scientifique</i> , Payot, 1973, de : « Le critère de la démarcation... » ; à : « ...leur assentiment et les confondent avec des vérités. » (p.36)	LOCKE, Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : « Malgré tout le bruit fait dans le monde... » ; à : « ...leur assentiment et les confondent avec des vérités. » p.586-587
SEXTUS EMPIRICUS, Esquisses pyrrhoniennes, Éditions du Seuil, 1997, de : « On dit que le temps se divise... » ; à : « ...à la connaissance que j'ai de moi. » (p.447-449)	SARTRE, <i>L'Existentialisme est un humanisme</i> , Gallimard, Folio Essais, 1996, de : « Notre point de départ est en effet... » ; à : « ...à la connaissance que j'ai de moi. » p.56-59
WEBER, La Profession et la vocation de savant (in Le savant et la politique), La Découverte, Poche, 2003, de : « En outre, le type de relation... » ; à : « ...et d'aucun effet contre la nécessité. » (p.90-91)	HOBBS, <i>Questions concernant la liberté, la nécessité et le hasard</i> , Vrin, 1999, de : « Lorsque, en effet, un homme est contraint... » ; à : « ...et d'aucun effet contre la nécessité. » p.271-272
TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (Tome II), 1ère partie, chap.XI</i> , Flammarion, GF, 1981, de : « Dans la confusion de toutes les classes... » ; à : « ...ce serait franchement lamentable! » (p.64-65)	PLATON, Phédon, GF 489, 1991, de : « Pourtant, en cela, il n'y a pas de ressemblance entre les raisonnements et les hommes... » ; à : « ...ce serait franchement lamentable! » p.261-262
ROUSSEAU, Emile, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « En quoi donc consiste la sagesse humaine ou la route du vrai bonheur... » ; à : « ...un changement incessant de tonalités. » (p.304-305)	HEIDEGGER, <i>Les Concepts fondamentaux de la métaphysique</i> , Gallimard, Nrf, 1992, de : « Les tonalités sont des modalités... » ; à : « ...un changement incessant de tonalités. » p.108-109
MILL, L'Utilitarisme, Puf, Quadrige, 1998, de : « On ne peut pas toujours accuser... » ; à : « ...en raison de leurs coutumes symétriques. » (p.52-53)	LÉVI-STRAUSS, <i>Tristes tropiques</i> , Pocket, 2007, de : « S'il est vrai que la comparaison... » ; à : « ...en raison de leurs coutumes symétriques. » p.462-463
MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Dans les États despotiques la nature... » ; à : « ...de vive force la reconnaissance. » (p.259-261)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, III, Philosophie de l'esprit, Vrin, 1988, de : « Pour prévenir les malentendus... » ; à : « ...de vive force la reconnaissance. » p.533
CONDILLAC, <i>Traité des animaux</i> , Vrin, 2004, de : « Rien n'est plus admirable que la génération des facultés des animaux... » ; à : « ...l'individu dans de telles conditions. » (p.199-201)	PLATON, Œuvres, I, Gallimard, Pléiade, 1950, de : « Mais y a-t-il, selon nous, pour l'État... » ; à : « ...l'individu dans de telles conditions. » p.1036-1037
BERGSON, <i>Matière et mémoire (in Œuvres)</i> , PUF Centenaire, 1963, de : « Il y a toujours quelques souvenirs... » ; à : « ...d'une volonté droite et bonne. » (p.309-311)	SÉNÈQUE, De la Vie heureuse (in Les stoïciens), Gallimard, Tel, 1962, de : « L'âme elle aussi, dit-on, aura... » ; à : « ...d'une volonté droite et bonne. » p.728-730

<p>POPPER, <i>Société ouverte et ses ennemis</i>, Seuil, 1979, de : « Apprendre grâce à nos erreurs... » ; à : « ...afin d'aller de l'avant. » (p.201)</p>	<p>SPINOZA, <i>Traite de la réforme de l'entendement</i> (26), GF Flammarion, 1964, de : « Sachant maintenant quelle sorte de connaissance... » ; à : « ...afin d'aller de l'avant. » p.189-190</p>
<p>HUSSERL, <i>Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique</i>, Gallimard, Nrf, 2018, de : « Il s'agit manifestement pour nous... » ; à : « ...les forces de tous les membres, lorsqu'il est nécessaire. » (p.323-324)</p>	<p>LOCKE, <i>Traité du gouvernement civil</i>, Flammarion, GF, 1992, de : « Une société vient donc, par les voies que nous venons de marquer... » ; à : « ...les forces de tous les membres, lorsqu'il est nécessaire. » p.207-208</p>
<p>CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i>, Vrin, 2014, de : « Descartes a eu raison de penser que... » ; à : « ...les six jours de la semaine. » (p.317-318)</p>	<p>SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i>, PUF, 1966, de : « Et de même, il faut bien le remarquer... » ; à : « ...les six jours de la semaine. » p.395-396</p>
<p>PASCAL, <i>Pensées, opuscules et lettres, frag. 181 (Sellier)</i>, Classiques Garnier, 2011, de : « Tous les hommes recherchent... » ; à : « ...dans l'avenir. » (p.237-238)</p>	<p>JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i>, Cerf, 1990, de : « Jusqu'où la responsabilité... » ; à : « ...dans l'avenir. » p.164-165</p>
<p>DIDEROT, <i>Pensées sur l'interprétation de la nature (in Œuvres philosophiques)</i>, Gallimard, Pléiade, 2010, de : « De même que dans les règnes... » ; à : « ...et la nôtre. » (p.331-332)</p>	<p>ALAIN, <i>Eléments de philosophie</i>, Gallimard, Folio essais, 1991, de : « La force semble être l'injustice-même... » ; à : « ...et la nôtre. » p.312-313</p>
<p>SPINOZA, <i>Traité de la réforme de l'entendement 95-97</i>, GF, 2003, de : « Pour qu'une définition... » ; à : « ...la résistance éthique. » (p.131-133)</p>	<p>LEVINAS, <i>Totalité et infini</i>, Le Livre de Poche, 2010, de : « Il serait inutile d'insister... » ; à : « ...la résistance éthique. » p.216-217</p>
<p>PLOTIN, <i>Ennéades V, 8, 1</i>, Les Belles Lettres, 1991, de : « Prenons, si l'on veut, deux masses de... » ; à : « ...responsabilité historique. » (p.135-136)</p>	<p>JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i>, Cerf, 1990, de : « L'espérance... » ; à : « ...responsabilité historique. » p.300-301</p>
<p>ROUSSEAU, <i>Emile</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « En quoi consiste donc la sagesse... » ; à : « ...L'aide salutaire de la machine. » (p.304-305)</p>	<p>RUSSELL, <i>La Conquête du bonheur</i>, Payot, 2001, de : « On a l'habitude de dire... » ; à : « ...L'aide salutaire de la machine. » p.144-145</p>
<p>MONTAIGNE, <i>Essais, Livre I, chap.IX, Des menteurs</i>, Folio, 2009, de : « En vérité le mentir est un maudit vice... » ; à : « ...l'esprit seul est immortel. » (p.159)</p>	<p>HUSSERL, <i>La Crise de l'humanité européenne et la philosophie (in La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale)</i>, Gallimard, Tel, 1976, de : « Rassemblons les idées... » ; à : « ...l'esprit seul est immortel. » p.382-383</p>
<p>SARTRE, <i>Situations philosophiques</i>, Gallimard, Tel, 1990, de : « Je dirais volontiers que la notion... » ; à : « ...Et comment pourrait-il en aller ainsi ? » (p.94-96)</p>	<p>PLATON, <i>Les Lois, II</i>, GF Flammarion, 2006, de : « Oui, au nom de Zeus et d'Apollon, poursuivons... » ; à : « ...Et comment pourrait-il en aller ainsi ? » p.133-134</p>
<p>CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i>, Vrin, 2014, de : « Entre plusieurs perceptions dont nous avons en même temps conscience... » ; à : « ...science requérant la vertu intellectuelle. » (p.83)</p>	<p>AVERROËS, <i>Discours décisif</i>, GF 1996, de : « Il est apparu de tout cela... » ; à : « ...science requérant la vertu intellectuelle. » p.115-117</p>
<p>JAMES, <i>Le Pragmatisme, 3ème leçon</i>, Flammarion 2007, de : « L'idée de Dieu au contraire... » ; à : « ...au-delà du moment où il agit ? » (p.157)</p>	<p>DIDEROT, <i>Articles de L'encyclopédie</i>, Gallimard, Folio classique, 2015, de : « VICE, s. m. – L'usage a mis de la différence... » ; à : « ...au-delà du moment où il agit ? » p.373-374</p>
<p>NIETZSCHE, <i>Le Gai savoir</i>, Flammarion, GF, 2007, de : « Origine de la connaissance... » ; à : « ...car le cas est le même. » (p.163-164)</p>	<p>ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i>, Vrin, 1990, de : « Objectera-t-on que tous les hommes... » ; à : « ...car le cas est le même. » p.144-146</p>
<p>HOBBS, <i>Hérésie et histoire</i>, Vrin, 1993, de : « Il est des gens qui ne se satisfont pas... » ; à : « ...à la ruine des chefs de l'émeute. » (p.180-181)</p>	<p>SMITH, <i>Richesse des Nations</i>, GF Flammarion 1991, de : « C'est par la convention... » ; à : « ...à la ruine des chefs de l'émeute. » p.137-139</p>

S. WEIL, <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, Folio essais, 1990, de : « Y a-t-il beaucoup de livres... » ; à : « ...les y apercevraient de la même manière ? » (p.327-329)	DIDEROT, <i>Recherches philosophiques sur la nature et l'origine du beau</i> , Classiques Garnier, 1988, de : « Comme les déterminations de l'âme... » ; à : « ...les y apercevraient de la même manière ? » p.397-398
SARTRE, <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, Tel, 2008, de : « C'est encore s'approprier... » ; à : « ...qui ont été les premiers à en user. » (p.623-624)	LOCKE, <i>Identité et différence</i> , Seuil, 1998, de : « Maintenant on pourra toujours... » ; à : « ...qui ont été les premiers à en user. » p.167-169
MILL, <i>Considérations sur le gouvernement représentatif</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2009, de : « C'est une condition inhérente... » ; à : « ...par la force de la consécution. » (p.60-61)	LEIBNIZ, <i>Réflexion sur l'âme des bêtes (in Principes de la Nature et de la Grâce, Monadologie)</i> , GF Flammarion, 1996, de : « Mais, puisqu'on n'a pas encore... » ; à : « ...par la force de la consécution. » p.165-167
SCHOPENHAUER, <i>Le Monde comme volonté et comme représentation</i> , PUF, 1966, de : « Entre les désirs et leurs réalisations... » ; à : « ...s'il était impossible. » (p.396-397)	ARISTOTE, <i>Poétique</i> , Les Belles Lettres, 1965, de : « Or il est clair aussi... » ; à : « ...s'il était impossible. » p.41-42
S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe (t.1)</i> , Gallimard, Folio essais, 1986, de : « On voit que beaucoup... » ; à : « ...réserver à la foi ce qui est à la foi. » (p.72-73)	BACON, <i>Novum Organum aphorisme 65</i> , Puf, de : « Mais la corruption de la philosophie... » ; à : « ...réserver à la foi ce qui est à la foi. » p.125
MILL, <i>De la Liberté</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : « Quelle est donc la juste limite... » ; à : « ...<représenterait des dispositions> éthiques. » (p.176-177)	ARISTOTE, <i>Politiques</i> , GF 2015, de : « Ceux qui ont écouté des <sons> imitatifs... » ; à : « ...<représenterait des dispositions> éthiques. » p.532-533
KANT, <i>Critique de la raison pure</i> , Aubier, 1997, de : « Le : je pense doit nécessairement pouvoir accompagner... » ; à : « ...de la femelle humaine. » (p.198-199)	S. DE BEAUVOIR, <i>Le Deuxième sexe (t.1)</i> , Gallimard, Folio essais, 1986, de : « Enfin une société n'est pas... » ; à : « ...de la femelle humaine. » p.78-79
J. HERSCH, <i>L'Exigence absolue de la liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : « Pour comprendre les raisons... » ; à : « ...à la fortune in universali. » (p.93-94)	MACHIAVEL, <i>Le Prince, chap.XXV</i> , PUF, Quadrige, 2014, de : « Je n'ignore pas que beaucoup... » ; à : « ...à la fortune in universali. » p.259-261
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : « aucune des vertus morales n'est... » ; à : « ...on le sent à chaque instant. » (p.87-89)	MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Il y a dans chaque État trois sortes de... » ; à : « ...on le sent à chaque instant. » p.396-398
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio essais, 1985, de : « Descartes, à des moments admirables... » ; à : « ...des hymnes et des éloges. » (p.350-351)	ARISTOTE, <i>Poétique</i> , Les Belles Lettres, 1965, de : « La poésie semble bien devoir son origine... » ; à : « ...des hymnes et des éloges. » p.33
RUSSELL, <i>Science et religion</i> , Gallimard, 1971, de : « Un crédo religieux... » ; à : « ...qui dépendent toutes de Dieu. » (p.12-13)	LEIBNIZ, <i>Essais de théodicée</i> , Flammarion, GF, 1969, de : « Sénèque dit quelque part... » ; à : « ...qui dépendent toutes de Dieu. » p.372-373
DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Passions de l'âme</i> , Gallimard, Pléiade, 1954, de : « Et il est utile ici de savoir que, comme il a déjà été dit... » ; à : « ...comme arbitraires, inutiles. » (p.721-722)	S. DE BEAUVOIR, <i>Pour une morale de l'ambiguïté</i> , Gallimard, Folio essais, 2003, de : « C'est dans la peur que l'homme... » ; à : « ...comme arbitraires, inutiles. » p.66-67
HEGEL, <i>Encyclopédie des sciences philosophiques</i> , Vrin, 1979, de : « Remarquons par exemple l'éclair... » ; à : « ...nous ont traité. » (p.472)	PLATON, <i>Criton</i> , Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Nions-nous qu'il y ait lieu... » ; à : « ...nous ont traité. » p.193-194
LÉVI-STRAUSS, <i>Les Structures élémentaires de la parenté</i> , Mouton De Gruyter, 2002, de : « Le problème de la prohibition de l'inceste... » ; à : « ...pour lesquels elle a fait exception. » (p.145-147)	HOBBS, <i>De la Liberté et de la nécessité</i> , Vrin, 1993, de : « La nécessité d'une action ne rend pas... » ; à : « ...pour lesquels elle a fait exception. » p.75-77

PUTNAM, <i>Raison vérité et histoire</i> , Les éditions de minuit, 1987, de : « Pourtant, puisque les philosophes... » ; à : « ...vous aurez en lui un imbécile. » (p.206-207)	CONDILLAC, <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2014, de : « Concluons que, pour avoir des idées sur lesquelles nous puissions réfléchir... » ; à : « ...vous aurez en lui un imbécile. » p.154-155
MACHIAVEL, <i>Discours sur la première décade de Tite-Live, Livre I, chap.58</i> , Gallimard, nrf, 2004, de : « En somme, pour conclure sur cette matière... » ; à : « ...le minuscule et fragile corps humain. » (p.243-244)	BENJAMIN, <i>Expérience et pauvreté (in Oeuvres, II)</i> , Gallimard, Folio Essais, 2000, de : « Dans nos manuels de lecture... » ; à : « ...le minuscule et fragile corps humain. » p.364-365
ÉPICURE, <i>Lettre à Ménécée (in Lettres et maximes)</i> , PUF, Epiméthée, 1995, de : « Il faut, en outre, considérer que, parmi... » ; à : « ...qui est vue ici? » (p.221-225)	JONAS, <i>Le Principe responsabilité</i> , Cerf, 1990, de : « Car la crux... » ; à : « ...qui est vue ici? » p.180-181
HUME, <i>Traité de la nature humaine, livre III, La Morale (tome 2)</i> , Aubier, 1968, de : « Voici un homme, qui accomplit... » ; à : « ...responsable devant lui. » (p.594-595)	POPPER, <i>La Société ouverte et ses ennemis (tome 1)</i> , Seuil, 1979, de : « Ce qu'on appelle le paradoxe de la liberté... » ; à : « ...responsable devant lui. » p.222
VICO, <i>De l'Antique sagesse de l'Italie</i> , GF Flammarion, 1993, de : « Ensuite nous pouvons remonter... » ; à : « ...le salut. » (p.73-74)	ARISTOTE, <i>Politiques</i> , G-F, Flammarion, 2015, de : « Mais le plus efficace... » ; à : « ...le salut. » p.383-384
COMTE, <i>Discours sur l'ensemble du positivisme</i> , GF Flammarion, 1998, de : « Notre nature étant caractérisée... » ; à : « ...mais vers des buts particuliers. » (p.55-56)	DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Règles pour la direction de l'esprit</i> , Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Les hommes ont l'habitude... » ; à : « ...mais vers des buts particuliers. » p.37-38
TOCQUEVILLE, <i>De la Démocratie en Amérique (Tome II) 2ème partie, chap.VIII</i> , Flammarion, GF 1981, de : « Il y a longtemps que Montaigne... » ; à : « ...par autre chose, comme en énigme. » (p.154-155)	ANSELME, <i>Monologion (Oeuvres, t.1)</i> , Cerf, 1986, de : « Souvent, de fait, nous disons... » ; à : « ...par autre chose, comme en énigme. » p.183-185
MONTESQUIEU, <i>De l'Esprit des lois</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : « Le principe de la démocratie se corrompt... » ; à : « ...la signification intégrale de chaque mot ? » (p.349-351)	DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i> , PUF, Quadrige, 2013, de : « Un concept n'est pas mon concept ;... » ; à : « ...la signification intégrale de chaque mot ? » p.619-621
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : « la vie se définit, dans le cas des animaux... » ; à : « ...à l'idée de l'homme. » (p.466-468)	LEVINAS, <i>Hors sujet</i> , Fata Morgana, 1987, de : « Les droits revendiqués... » ; à : « ...à l'idée de l'homme. » p.159-160
LOCKE, <i>Lettre sur la tolérance</i> , GF, 1992, de : « L'État, selon mes idées... » ; à : « ...n'en fabrique justement pas. » (p.168-169)	ARON, <i>De la Liberté</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : « Jusqu'à un certain point, il est admis... » ; à : « ...n'en fabrique justement pas. » p.151-152
MACHIAVEL, <i>Discours sur la première décade de Tite-Live, Livre I, chap.12</i> , Gallimard, nrf, 2004, de : « Les princes ou les républiques qui veulent... » ; à : « ...il n'y a tout simplement pas de réponse. » (p.105-107)	H. ARENDT, <i>Journal de pensée, volume 2</i> , Seuil, 2005, de : « En regardant la nature terrestre... » ; à : « ...il n'y a tout simplement pas de réponse. » p.729-730
ÉPICTÈTE, <i>Entretiens (in Les stoïciens II)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « Souviens-toi que ce n'est pas seulement... » ; à : « ...en cet extrême lui-même. » (p.1063-1064)	HEGEL, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , PUF, 2013, de : « L'État est l'effectivité... » ; à : « ...en cet extrême lui-même. » p.431-432
COURNOT, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , Vrin, 1986, de : « De tout temps les philosophes... » ; à : « ...dans des biens immortels. » (p.186-187)	ÉPICURE, <i>Lettre à Ménécée (in Lettres et maximes)</i> , PUF, Epiméthée, 1995, de : « Le principe de tout cela et le plus grand... » ; à : « ...dans des biens immortels. » p.225-227
HEGEL, <i>Esthétique (tome II)</i> , Le livre de poche, 1997, de : « Or, maintenant, si l'esprit... » ; à : « ...il s'agit en fait de ma liberté. » (p.319-320)	SARTRE, <i>L'Être et le Néant</i> , Gallimard, Tel, 2008, de : « Nous ne pouvons cependant... » ; à : « ...il s'agit en fait de ma liberté. » p.482

SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les Académiciens, VII (in Les Écoles présocratiques)</i> , Gallimard, Folio Essais, 1991, de : « C'est en attirant à nous par la respiration cette raison divine... » ; à : « ...elle se comporterait de la même façon. » (p.62-63)	FREUD, <i>Le Malaise dans la culture</i>, PUF, Quadrige, 2015, de : « Tout d'abord, si l'on demande comment... » ; à : « ...elle se comporterait de la même façon. » p.66-67
SPINOZA, <i>Ethique IV, 37, scolie 2</i>, PUF, 2020, de : « Donc afin que les hommes... » ; à : « ...même pas sans cette pensée. » (p.389-391)	H. ARENDT, <i>Journal de pensée, volume 2</i> , Seuil, 2005, de : « Le présent s'actualise comme espace de temps... » ; à : « ...même pas sans cette pensée. » p.937
COURNOT, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , Vrin, 1986, de : « Le HASARD !... » ; à : « ...Socrate. » (p.174-176)	PLATON, <i>Phédon</i>, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Et maintenant Simmias... » ; à : « ...Socrate. » p.777
JANKÉLÉVITCH, <i>Traité des vertus, I, Le Sérieux de l'intention</i>, Flammarion, Champs Essais, 1983, de : « Le Soi, c'est-à-dire le Moi... » ; à : « ...pourtant déjà il est tenu pour libre. » (p.145-146)	SÉNÈQUE, <i>De la Vie heureuse (in Les stoïciens)</i> , Gallimard, Tel, 1962, de : « Elevons donc le souverain bien... » ; à : « ...pourtant déjà il est tenu pour libre. » p.737-739
WEBER, <i>La Profession et la vocation de savant (in Le savant et la politique)</i>, La Découverte, Poche, 2003, de : « Une oeuvre vraiment définitive et bonne... » ; à : « ...des énoncés révélés de sens univoque. » (p.76-78)	AVERROËS, <i>Discours décisif</i> , GF 1996, de : « Or, puisque la Révélation... » ; à : « ...des énoncés révélés de sens univoque. » p.107-109
DIDEROT, <i>Articles de l'Encyclopédie</i> , Gallimard, Folio classique, 2015, de : « Pour nous, nous concluons que... » ; à : « ...à ses risques et périls. » (p.335-336)	RICOEUR, <i>Histoire et vérité</i>, Seuil, 2001, de : « Nous attendons de l'histoire... » ; à : « ...à ses risques et périls. » p.27-28
PLATON, <i>Phédon</i> , Flammarion, GF, 1991, de : « Eh bien, fit Socrate, après tout cela, j'en arrivai... » ; à : « ...par conséquent à leurs déterminations. » (p.277-278)	KANT, <i>Critique de la raison pure</i>, Aubier 1997, de : « Notre appréhension du divers phénoménal... » ; à : « ...par conséquent à leurs déterminations. » p.254-255
FEUERBACH, <i>L'Essence du christianisme</i> , Gallimard, 1992, de : « La personnalité, "l'égoïté"... » ; à : « ...du penchant vers les plaisirs. » (p.220)	SÉNÈQUE, <i>De la Vie heureuse (in Les stoïciens)</i>, Gallimard, Tel, 1962, de : « Tu as comme lot une nature raisonnable... » ; à : « ...du penchant vers les plaisirs. » p.735-737
SMITH, <i>Richesse des nations</i>, GF Flammarion 1991, de : « C'est ainsi que tout système... » ; à : « ...de la main qui le prend. » (p.308-309)	HEGEL, <i>La Phénoménologie de l'esprit</i> , Gallimard, Collection bibliothèque de philosophie, 1993, de : « La conscience de soi qui, en général... » ; à : « ...de la main qui le prend. » p.297-298
MARC AURÈLE, <i>Pensées</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Tu es composé de trois choses... » ; à : « ...le problème de la représentation de l'enfant. » (p.1241-1242)	MERLEAU-PONTY, <i>Psychologie et pédagogie de l'enfant</i> , Verdier, 2001, de : « Quand on demande à l'enfant des énoncés... » ; à : « ...le problème de la représentation de l'enfant. » p.478-479
NIETZSCHE, <i>Humain, trop humain I</i>, Flammarion, GF, 2019, de : « Monde métaphysique... » ; à : « ...Que le fardeau du devoir ne nous accable. » (p.66-67)	AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu, III, XIX, XIV</i> , Points, 1994, de : « Quant à ces trois genres de vie... » ; à : « ...Que le fardeau du devoir ne nous accable. » p.131-132
LOCKE, <i>Identité et différence</i>, Seuil, 1998, de : « La conscience fait la même... » ; à : « ...sort commun. » (p.163-165)	ARON (in WEBER), <i>Le Savant et le politique (préface)</i> , Plon, 10/18, 1959, de : « Les événements de l'histoire... » ; à : « ...sort commun. » p.28-29
DURKHEIM, <i>Les Formes élémentaires de la vie religieuse</i>, PUF, Quadrige, 2013, de : « La chose sacré, c'est, par excellence,... » ; à : « ...qui unit l'homme à la divinité. » (p.55-56)	CICÉRON, <i>Traité des lois</i> , Belles Lettres, 1968, de : « Mais ce qui est complètement insensé... » ; à : « ...qui unit l'homme à la divinité. » p.23-25
SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les logiciens</i> , Les Belles Lettres, La roue à livres, 2019, de : « Vrai et vérité se distinguent l'un de l'autre... » ; à : « ...encore plus haute qu'il le doive. » (p.103-104)	KIERKEGAARD, <i>Ou Bien... ou bien</i>, Gallimard 2018, de : « La question de savoir si l'on peut... » ; à : « ...encore plus haute qu'il le doive. » p.710-711

RUSSELL, <i>Science et religion</i> , Gallimard, 1971, de : « Malheureusement pour les déterministes... » ; à : « ...et on ne t'en sait aucun gré. » (p.114-115)	MACHIAVEL, <i>De Principatibus, Le Prince, chap.VIII</i>, PUF, 2000, de : « Certains pourraient se demander... » ; à : « ...et on ne t'en sait aucun gré. » p.141-143
BERKELEY, <i>Principes de la connaissance humaine</i> §146-147, GF 1991, de : « Mais si nous considérons... » ; à : « ...opinion publique vertueuse et éclairée. » (p.161-162)	MILL, <i>Considérations sur le gouvernement représentatif</i>, Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2009, de : « Si nous cherchons à identifier... » ; à : « ...opinion publique vertueuse et éclairée. » p.36-38
LEIBNIZ, <i>Discours de métaphysique</i> , Vrin, 1998, de : « Il est bien vrai que... » ; à : « ...le dernier mot. » (p.43-44)	ARON, <i>Dimensions de la conscience historique</i>, Belles lettres, 2011, de : « Qu'il s'agisse du déterminisme... » ; à : « ...le dernier mot. » p.64-65
PLATON, <i>Les Lois</i>, Flammarion, GF, 2006, de : « Eh bien, voilà... » ; à : « ...de ne pas se faire voir. » (p.114-115)	BENJAMIN, <i>Sur le Concept d'histoire (in Oeuvres, III)</i> , Gallimard, Folio essais, 2000, de : « On connaît l'histoire de cet automate... » ; à : « ...de ne pas se faire voir. » p.427-428
BERKELEY, <i>Principes de la connaissance humaine</i> §152-153, GF 1991, de : « Nous devons encore considérer... » ; à : « ...autrement de l'artiste. » (p.166-167)	WEBER, <i>La Profession et la vocation de savant (in Le savant et le politique)</i>, La Découverte, Poche, 2003, de : « Ces idoles sont la "personnalité"... » ; à : « ...autrement de l'artiste. » p.80-81
HEGEL, <i>Esthétique (tome I)</i> , Le livre de poche, 1997, de : « Le premier des arts particuliers... » ; à : « ...une autre ponctuation. » (p.145-146)	BERGSON, <i>La Pensée et le mouvant (in Oeuvres)</i>, PUF Centenaire, 1963, de : « Réfléchissons en effet... » ; à : « ...une autre ponctuation. » p.1385-1386
LOCKE, <i>Identité et différence</i>, Seuil, 1998, de : « Mais un homme saoul... » ; à : « ...l'animal peut être en relation. » (p.169-171)	HEIDEGGER, <i>Les Concepts fondamentaux de la métaphysique</i> , Gallimard, Nrf, 1992, de : « Si quelque chose comme un milieu ambiant... » ; à : « ...l'animal peut être en relation. » p.369-370
HUME, <i>Du contrat primitif dans Essais et traités sur plusieurs sujets</i>, Vrin, 2009, de : « On ne gagne rien à dire que tous les gouvernements... » ; à : « ...suivant l'arbitraire de quiconque. » (p.215-216)	GUILLAUME D'OCKHAM, <i>Somme de logique Première partie</i> , T.E.R, 1993, de : « Je dis que les sons vocaux sont des signes subordonnés... » ; à : « ...suivant l'arbitraire de quiconque. » p.5-6
CICÉRON, <i>Traité des devoirs in Les Stoïciens</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : « Or chacun doit maintenir ce qui est sien... » ; à : « ...la représentation et l'action. » (p.533-534)	BERGSON, <i>L'Évolution créatrice (in Oeuvres)</i> , PUF Centenaire, 1963, de : « Mais il faut signaler ici une différence... » ; à : « ...la représentation et l'action. » p.617-618
THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils I</i> , GF Flammarion, 1999, de : « Si la vérité de la foi chrétienne... » ; à : « ...des douanes Adam Smith. » (p.154-155)	MARX, <i>Contribution à la critique de l'économie politique</i>, Editions sociales, 1977, de : « Du travail créateur de valeurs d'usage... » ; à : « ...des douanes Adam Smith. » p.15-16
RAWLS, <i>Justice et démocratie</i> , Seuil, Points Essais, 1993, de : « Il faut soigneusement distinguer... » ; à : « ...et est plus fort. » (p.172-173)	PLATON, <i>Gorgias</i>, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : « Or, d'elle-même la nature... » ; à : « ...et est plus fort. » p.427
PASCAL, <i>Pensées in Œuvres complètes</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : « La coutume fait toute l'équité... » ; à : « ...ne touche pas directement les autres. » (p.1150-1151)	MILL, <i>De la Liberté</i>, Gallimard, Folio Essais, 1990, de : « Personne ne soutient que les actions... » ; à : « ...ne touche pas directement les autres. » p.145-147
HEGEL, <i>Esthétique (tome II)</i>, Le livre de poche, 1997, de : « C'est un préjugé ordinaire... » ; à : « ...en vue d'un but déterminé. » (p.9)	FREUD, <i>Introduction à la psychanalyse</i> , Petite Bibliothèque Payot, 1984, de : « D'après ce que nous avons dit jusqu'à présent... » ; à : « ...en vue d'un but déterminé. » p.262-263
DESCARTES, <i>Œuvres et lettres, Règles pour la direction de l'esprit</i>, Gallimard, Pleiade, 1953, de : « Après avoir exposé les deux	HEIDEGGER, <i>L'Époque des conceptions du monde (in Chemins qui ne mènent nulle part)</i> , Gallimard,

opérations... » ; à : « ...l'être-représenté de l'étant. » (p.67-68)	Tel, 1962, de : « Quant au mot d'image... » ; à : « ...l'être-représenté de l'étant. » p.116-117
BERGSON, <i>Les Deux Sources de la morale et de la religion (in Oeuvres)</i> , PUF Centenaire, 1963, de : « Mais avec l'homme apparaît la réflexion... » ; à : « ...Dieu vous assiste. » (p.1085-1086)	ROUSSEAU, <i>Lettre à d'Alembert sur les spectacles</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995, de : « J'entens dire que la tragédie... » ; à : « ...Dieu vous assiste. » p.23-24
MONTAIGNE, <i>Essai, Livre II, chap.XII, Apologie de Raimond Sebond</i> , Folio, 2009, de : « Si nous avons une seule goutte de foi... » ; à : « ...les deux caractéristiques de la vérité. » (p.165-166)	DURKHEIM, <i>Les formes élémentaires de la vie religieuse</i>, PUF, Quadrige, 2013, de : « Si les concepts n'étaient que des idées générales... » ; à : « ...les deux caractéristiques de la vérité. » p.622-623
HUSSERL, <i>Recherches phénoménologiques pour la constitution</i> , Puf, Épiméthée, 1982, de : « Faisons retour maintenant... » ; à : « ...les deux caractéristiques de la vérité. » (p.50-52)	DURKHEIM, <i>Les formes élémentaires de la vie religieuse</i>, PUF, Quadrige, 2013, de : « Si les concepts n'étaient que des idées générales... » ; à : « ...les deux caractéristiques de la vérité. » p.622-623
ROUSSEAU, <i>Emile</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : « Supposons qu'un enfant eut à sa... » ; à : « ...les désignent plus expressément. » (p.280-281)	ANSELME, <i>Monologion (Oeuvres, t.1)</i> , Cerf, 1986, de : « Cette forme des choses qui précédait... » ; à : « ...les désignent plus expressément. » p.79-81

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Sylvia GIOCANTI

à partir des observations de l'ensemble des membres du jury

La nouvelle épreuve de leçon, à l'instar de celle dite « entretien », a été préparée sérieusement par la majorité des candidats, qui ont essayé de s'adapter au format spécifique de l'exercice, sans négliger ni le travail sur le texte, ni la réflexion sous forme de leçon problématisée.

Toutefois, la nouvelle forme de l'épreuve de leçon a, comme il est normal pour chaque renouvellement des pratiques, quelque peu décontenancé les candidates et candidats.

Les difficultés de méthode principalement constatées tenaient à l'articulation entre les deux temps et dimensions de l'épreuve, à savoir l'explication du texte choisi par le candidat et la leçon qui doit être construite en fonction et à partir de ce même texte. Bien qu'aucune contrainte formelle ne s'impose de manière rigide, il convient de trouver une manière de corrélérer clairement et rigoureusement les deux composantes de l'épreuve. À cet effet, le jury conseille aux candidats de s'appuyer sur une question choisie, élaborée et problématisée pour sa capacité à intégrer la thèse du texte de référence, à la fois comme un moment dans l'économie globale de la leçon et comme un point d'appui pour une discussion à venir. Le caractère délicat de l'exercice consiste à équilibrer ces deux moments (explication de texte / leçon) sans qu'aucun ne risque de dénaturer l'autre. Ainsi, il faut veiller à ce que le soin apporté au choix de la problématique ne vienne pas, par provision, dévoyer une lecture lucide et sans *a priori* du texte. Réciproquement, il faut prendre garde à ce que l'explication minutieuse du texte n'empêche pas, ensuite, de le critiquer et d'y articuler d'autres perspectives philosophiques.

De manière plus générale, nous espérons que les pages qui suivent permettront de clarifier le format et les attentes spécifiques à cette épreuve.

1. Préparation de l'épreuve : choix du sujet, usage de la bibliothèque et conception d'une leçon à partir d'un texte

Choix du sujet

L'épreuve de leçon se prépare en 6h et repose sur l'explication d'un texte qui a fait l'objet d'un « tirage ». Plus précisément, le candidat, au moment du « tirage », choisit l'une des deux enveloppes scellées qui lui sont présentées et qui contiennent chacune un jeu de deux textes d'auteurs différents appartenant à des périodes historiques distinctes (antiquité, époque moderne, époque contemporaine).

Parce que les appariteurs assurent le bon déroulement matériel de l'épreuve sans être habilités à divulguer des informations concernant son déroulé intellectuel, le « tirage » se fait en présence de deux membres du jury chargés de vérifier l'intégrité des sujets, auprès desquels le candidat a la possibilité de s'enquérir d'informations complémentaires concernant l'épreuve.

Une fois l'enveloppe ouverte, le candidat est conduit en salle de préparation où il dispose de 30 mn maximum pour se déterminer entre les deux textes contenus dans l'enveloppe retenue, qui se présentent sous la forme de photocopies d'extraits d'ouvrages présents dans la bibliothèque du concours.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que, du point de vue du jury, ce moment est le moment d'un choix éclairé, le candidat devant prendre la mesure de ce à quoi il s'engage en écartant un texte en faveur d'un autre : des connaissances élémentaires mais suffisantes pour éclairer l'extrait qu'il a choisi, complétées par la prise en compte de l'ouvrage d'où le texte est extrait et qui lui sera apporté par l'appariteur, une fois son choix effectué, dès le début de sa préparation.

Le jury a remarqué que le texte était rarement situé dans l'œuvre de manière avisée, ce qui est parfois indispensable ou, du moins, souhaitable. Par exemple, pour expliquer un texte extrait de la *Critique de la raison pure* et tiré de la « dialectique transcendantale », il est rare que l'on puisse s'abstenir, même brièvement, de parler de l'esthétique transcendantale et de la logique transcendantale. Enfin, même si une connaissance universelle n'est pas exigée, il convient, dans la mesure du possible, ne pas choisir un texte de tel ou tel auteur si l'on n'en a aucune connaissance, ou une connaissance très insuffisante (par exemple, dans le cas précité de la dialectique transcendantale, ignorer la différence entre une idée de la raison et une catégorie de l'entendement n'aide pas à une bonne lecture du texte, ni, *a fortiori*, à l'élaboration d'une leçon ajustée à lui). L'indigence des connaissances peut en effet contraindre à des approches tellement sommaires des auteurs qu'elles en sont parfois caricaturales, lorsqu'elles ne sont pas erronées.

Cette mise en garde est également valable concernant les auteurs mobilisés pour la leçon. Trop rares sont les candidats qui possèdent une connaissance approfondie des auteurs auxquels ils se réfèrent. Il ne s'agit pas de tout connaître, mais une maîtrise véritable au moins d'un des auteurs invoqués est un atout. Cela évite par exemple, pour alimenter la leçon sur « Peut-on fonder une religion sur la raison ? », de se référer à la preuve de la *Méditation troisième* en prétendant que Descartes voulait y fonder la religion sur la raison... Les candidats doivent être pourvus de certaines connaissances somme toute rudimentaires qui évitent de commettre des erreurs grossières sur les auteurs classiques.

En voici, pêle-mêle, quelques échantillons : sans même parler du lieu commun concernant le « monde des Idées » qui laissent à imaginer des lectures superficielles ou de seconde main de Platon, plusieurs candidats ignoraient la tripartition platonicienne de l'âme, sa critique de la démocratie,

l'homologie âme / cité au livre VIII de la *République* (qui permet de critiquer les autres régimes et les types d'individus correspondants). Autre exemple : l'ignorance de la typologie aristotélicienne des régimes politiques et la réduction de la justice à la seule conservation de la Cité peuvent être préjudiciables si l'on choisit d'expliquer un texte extrait des *Politiques* d'Aristote. Des entretiens ont révélé que la classification des désirs naturels selon Épicure n'était pas bien connue, les désirs naturels et nécessaires étant réduits aux seuls besoins vitaux. Une candidate ayant choisi un texte de Lucrèce, expliqué de manière trop générale et à qui il est demandé des précisions, méconnaît la physique épicurienne au point de ne pas connaître les atomes, ni *a fortiori* le sens qu'il faut leur donner dans la physique atomiste de l'époque. Lors de la leçon sur « Pourquoi la loi est-elle nécessaire ? », après une référence correcte à Platon (mais le texte était déjà de Platon), le candidat a évoqué très vaguement Carl Schmitt et son idée que la communauté politique se constitue par rapport à son/ses ennemis, avant d'évoquer les *Politiques* d'Aristote, mais sans être capable d'expliquer ce qui, selon Aristote, faisait que seuls les hommes pouvaient en raison de leur nature constituer une communauté politique. Un autre candidat a choisi un texte de Kant sur le temps alors qu'il ignorait les différentes facultés de l'âme chez cet auteur, qu'il ne savait pas que le temps est une forme *a priori* de la sensibilité, ni que la raison produit des idées. Plusieurs candidats ignoraient que dans l'« Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique », l'approche kantienne de l'histoire comme dessein de la nature a le statut d'un « postulat » pour Kant, et non d'une affirmation ayant valeur de savoir. Avant de choisir des textes d'auteurs aussi connus, il convient de s'assurer que l'on est en possession d'un bagage intellectuel minimal les concernant. De ce fait, la réussite au concours du Capes-Cafep de philosophie dépend aussi de la réalisation d'un travail de lecture dont plusieurs années d'études de philosophie constituent la clef. On assiste trop souvent à un usage excessif d'extraits canoniques qui donnent l'impression que le concours a été préparé à l'aide de manuels et sans lectures personnelles suivies.

Après avoir fait part de son choix à l'appariteur, ce dernier apporte au candidat l'ouvrage d'où le texte photocopié (photocopie que le candidat peut annoter à sa guise) a été extrait. Et si prendre la peine de lire ce qui se trouve au-delà de l'extrait pour prendre connaissance de la teneur de l'ouvrage, au moins dans ses grandes lignes, peut aider à donner plus de sens au texte, il faut alors prendre garde à ce que cette mise à disposition de l'ouvrage ne soit pas à l'inverse une incitation à délaisser le texte. Ainsi, au lieu d'analyser pour lui-même l'extrait du § 354 du *Gai savoir*, un candidat a fait une présentation très générale de Nietzsche, de sa vie, de son style, etc., sans rapport avec le texte, mais en paraissant répéter l'introduction du livre par Patrick Wotling, sans rien dire de l'aspect polémique du texte à l'égard de la tradition philosophique, pourtant explicitement revendiqué par l'auteur.

Usage de la bibliothèque relativement aux connaissances ou aux lacunes des candidats

Rappelons que le candidat, s'il a en mains l'ouvrage d'où son texte est extrait, dispose de l'ensemble de la bibliothèque du concours pour réaliser sa leçon. Durant toute la durée de la préparation, il peut y circuler librement pour consulter d'autres ouvrages du même auteur ou d'autres auteurs qui lui semblent utiles à l'alimentation du problème philosophique qu'il souhaite dégager du texte expliqué.

Toutefois, ce n'est pas le moment de découvrir des ouvrages pour y prélever des éléments de réponse permettant de combler ses lacunes. Il s'agit de renouer avec des lectures connues de première main. Le jury ne saurait trop insister sur le fait qu'il est primordial pour les candidats de connaître de

manière *directe* les textes des auteurs. Certes, une familiarité avec un auteur ou un courant ne constitue pas la garantie d'une bonne explication et peut donner lieu à un étalage pas toujours pertinent de connaissances et faire manquer l'essentiel du texte, faute de l'avoir suffisamment interrogé. Toutefois, de manière générale, les connaissances servent de garde-fou à l'égard d'erreurs de lecture (qu'une bonne méthode permet aussi de corriger). Ainsi, par exemple, lors de l'explication d'un texte extrait de la *Théorie des sentiments moraux* de Smith, moyennant une connaissance minimale de la notion de « sentiment moral », on peut plus facilement éviter de confondre *sentiment* moral et *jugement* moral, *origine* et *fondement* de la moralité. Pour donner un autre exemple, la connaissance du concept aristotélicien de *mimesis* permet d'éviter, lorsqu'on choisit comme sujet de sa leçon : « L'art doit-il imiter la nature ? », de s'en tenir une définition très superficielle du concept, assimilé à la reproduction immédiate de la réalité. Seule la fréquentation directe des textes permet de prendre le recul théorique nécessaire à l'élaboration de leçons solidement argumentées et conceptuellement riches. La bibliothèque donne la possibilité de retrouver ces ouvrages pour les citer plus exactement, elle n'a pas vocation à pallier le manque de connaissances. Ainsi, ignorant tout de Vico, mais ayant néanmoins choisi un texte extrait de *La Méthode des études de notre temps*, un candidat a été amené à proposer une paraphrase superficielle et un exercice de leçon brassant des considérations creuses autant qu'imprécises sur la philosophie à travers le prisme de la rhétorique (« La rhétorique est-elle compatible ou incompatible avec la philosophie ? »). Certes, les thèses de Vico sur l'épistémologie n'ont pas le rayonnement, dans les lycées et les universités françaises, de celles de Descartes, mais le choix de Vico par le candidat devait être assumé et autorisait – puisque les objets du texte étaient la philosophie et l'éloquence – à renvoyer à la tradition latine sur l'art oratoire. Pourquoi n'avoir donc pas fait référence à *L'Orateur* de Cicéron, même rapidement, ou aux trois grandes règles de la rhétorique : instruire, séduire — plaire — et émouvoir ?

La leçon se concevant en effet désormais à partir d'une explication de texte, l'une des difficultés majeures rencontrées par les candidats consistait à délimiter l'espace de liberté dans le déploiement de leur questionnement (ou « leçon ») relativement, d'une part, à l'extrait de texte qui doit faire l'objet d'une explication et, d'autre part, à la culture philosophique susceptible d'enrichir ce questionnement et dont la mobilisation devait être facilitée par la consultation de la bibliothèque du concours. Il ne convient pas pour autant d'accorder une trop grande importance à la vérification préalable de la présence de telle ou telle ressource sur les rayonnages de la bibliothèque, comme s'il était possible de se projeter dans l'exercice à partir de l'inventaire d'un catalogue d'auteurs. Les visites de la bibliothèque antérieures à l'épreuve (accordées lorsque les conditions matérielles sont réunies), pour cette raison, s'avèrent dans le cadre de cette épreuve, comme dans le cadre de l'ancienne épreuve de leçon, non seulement superflues, mais encore symptomatiques du fait que les conditions de la réussite à cette épreuve n'ont pas été comprises : la bibliothèque du concours offre des ouvrages classiques que les candidats peuvent consulter pour préciser leurs références et les citer avec exactitude, à partir du moment où ils les connaissent déjà et qu'elles font partie de leur culture philosophique. Mais ils pourraient aussi bien en résumer des passages de mémoire sans que la qualité de leur exposé en soit diminuée. Et en aucun cas un candidat ne pourrait être désavantagé par rapport à un autre parce qu'il ne trouverait pas des ouvrages « escomptés » dans la bibliothèque. En effet, ce qui importe n'est pas l'amas quantitatif d'une culture philosophique, mais la pertinence de sa mobilisation dans le cadre d'une leçon qui présente toujours une certaine dimension d'originalité. C'est sa réflexion personnelle que le candidat doit

développer, les citations d'auteurs – y compris lorsqu'elles sont empruntées au même auteur mais se trouvent dans d'autres ouvrages ou d'autres chapitres que l'ouvrage dont le texte a été extrait – ne pouvant en aucun cas avoir pour fonction de se substituer aux lacunes de la réflexion. A cet égard, le « remplissage », voire le « bourrage » de la leçon par de multiples références à d'autres textes ne peut que desservir le candidat. Il faut faire un usage avisé et modeste de la bibliothèque et ne pas oublier que les dictionnaires qu'elle contient ne sont pas davantage décisifs, qu'ils ne peuvent que contribuer à préciser le sens d'un terme et à approfondir des définitions, sans d'ailleurs préserver des extensions de sens indues liées à un manque de méthode dans la compréhension du sens d'un terme dans le contexte déterminé d'un texte ou dans l'analyse de la question posée.

Élaboration d'un questionnement (leçon) à partir d'un texte

Cela nous conduit au premier point concernant le rapport entre l'explication de texte et la leçon à proprement parler : la nature de la nouvelle épreuve qui consiste à élaborer une réflexion à partir d'un texte – ou, si l'on préfère, une « leçon » à partir d'une « explication ». Dans le cadre de cette épreuve, le questionnement ou « leçon » ne saurait s'affranchir du texte à expliquer, puisqu'il doit en être issu, non pas en vertu d'un lien ténu (terme évocateur, thèse secondaire mobilisée à l'occasion de l'argumentation), mais parce qu'il en constitue le centre de gravité et préside à son organisation. On a parfois l'impression que la question choisie est artificiellement liée au texte à expliquer, qu'elle vise à réciter par cœur un plan préconçu. Tel est le cas lorsqu'un texte de Machiavel, portant sur le bon usage de la cruauté en politique, conduit à la question suivante : « Est-il possible de légitimer le pouvoir par la seule force ? » ; ou lorsqu'un texte d'Aristote sur l'usage des causes finales dans la connaissance des êtres vivants, conduit à la question : « La nature est-elle une illusion ? ». Il ne suffit pas que la question traitée soit vaguement en relation avec le thème du texte, il faut encore que le texte puisse être réellement mis à contribution pour la traiter. Ainsi, un texte où il est question de justice ne pose pas n'importe quelle question sur la justice et n'autorise donc pas n'importe quelle leçon sur la justice. Un sujet de leçon ne saurait solliciter de façon entièrement contingente telle ou telle notion du texte, ni même un sujet qui rassemblerait toutes les notions du texte (ce qui est bien souvent impossible) ; il doit toucher au cœur problématique du texte – un peu comme si le sujet constituait un *titre* possible pour le texte dans un manuel, ou mieux encore, comme si le texte constituait une partie de dissertation visant à y répondre.

Le jury a pu constater que, trop souvent, le sujet de la leçon était trop général par rapport à la question soulevée par le texte, incitant le candidat à s'engager sur la dangereuse pente d'un exposé à l'extension démesurément vaste pour le format de l'épreuve et le temps imparti. Ainsi, à partir de l'étude d'un texte d'Augustin, extrait des *Confessions* (XI-21) et portant sur la possibilité de mesurer des « espaces de temps », un candidat a proposé pour sujet « Temps et vérité », thématique extrêmement large, qu'il n'est pas parvenu à problématiser efficacement à partir du texte. Il s'est dès lors contenté d'énoncer diverses pistes de réflexion à partir de thèses classiques sur la notion du temps (l'image mobile de l'éternité du *Timée* de Platon, la durée bergsonienne) sans construire une leçon structurée. De manière analogue, à partir d'un texte de Comte, extrait du *Discours sur l'esprit positif* et portant sur la méthode de prévision rationnelle propre à la démarche positiviste, laquelle entend « subordonner la volonté elle-même à de véritables lois », une candidate a proposé comme intitulé de séquence : « Connaissance et croyance ». Ce sujet trop large l'a conduite à un traitement allusif, de surcroît mal

ciblé, sur la remise en cause du finalisme et sur la constitution d'une méthode des sciences humaines. Autre exemple : un texte où Bergson analyse notre rapport au temps présent et en défend l'extensibilité comme durée, contre sa subordination à une temporalité extérieure qui l'atomise en instants a conduit au sujet de leçon suivant : « Quelles sont les conditions du bonheur ? »

Cette mise en garde ne doit pas induire en erreur : le jury n'a pas associé à chacun des textes proposés une question cachée mais attendue. Il s'est contenté de sélectionner les textes selon le double critère de la liste des auteurs au programme et des notions ou thématiques présentes dans le programme des classes terminales (philosophie) et de première et terminale (Humanités, littérature et philosophie ou HLP). Du fait des contraintes théoriques imposées par les textes proposés, les candidats ne jouissent pas d'une latitude telle qu'ils auraient la liberté de traiter n'importe quelle question évoquée par le texte dans les ramifications complexes de son argumentation. Ainsi, un texte extrait de *l'Éthique à Nicomaque* portant sur l'égoïsme se retrouve mal dans une leçon dont le sujet est : « L'État peut-il réguler nos mœurs ? » Et si, souvent, parmi ces effets de décalage, c'est l'excès dans la généralisation qui a été constaté – un texte portant sur l'objectivité des énoncés scientifiques, par exemple, a conduit à annoncer une leçon générale sur la vérité – il est arrivé à l'inverse que les questions de leçon formulées soient arbitrairement restreintes par rapport à la problématique de l'extrait choisi – à partir d'un texte husserlien sur la perception, le candidat s'interroge sur l'existence de la réalité objective, alors que l'expression n'est jamais dans le texte.

Souvent associé à une généralité excessive, cet écart entre d'une part le problème examiné dans la séquence d'enseignement (ou leçon au sens étroit) et d'autre part le contenu du texte examiné, a conduit toutes les commissions, unanimement, à penser que **de très nombreux candidats s'étaient préparés à l'épreuve au moyen de la constitution d'une batterie de questions correspondant à chacune des notions et thématiques au programme, questions destinées à aller au-devant de tous les sujets possibles, ou à être plaquées sur les textes, de manière forcée ou convenue, sans prêter attention à leur singularité argumentative.**

Ainsi, après l'explication d'un texte de Lucrèce critiquant les religions instituées, le choix du sujet : « Y a-t-il une nature humaine ? » apparaît comme un prétexte pour présenter une séquence toute faite sur la « perfectibilité » chez Rousseau et « l'existence-qui-précède-l'essence » chez Sartre. Dans un texte d'Aristote centré sur la question de la vertu comme médiété en morale, une phrase non centrale du texte où la morale comme recherche de la médiété est analogiquement comparée au travail de l'artiste comme recherche de médiété, devient un prétexte pour une leçon sur la question esthétique suivante : « Une œuvre d'art peut-elle être parfaite ? ». A propos d'un texte de Locke, très nuancé dans son traitement de la question de l'éducation à la politesse, une candidate propose comme sujet : « Le devoir constitue-t-il une obligation morale ? » Un extrait des *Règles de la méthode sociologique* de Durkheim donne lieu à la formulation de questions sur *la science en général*. Les procédés et processus d'objectivation, qui passent chez Durkheim par la recherche de paramètres explicatifs à partir de statistiques, sont oubliés. Les lieux communs sur la science se succèdent, au détriment d'une recherche épistémologique précisément consacrée aux faits sociaux.

Il faut oser s'exposer à la difficulté propre d'un texte, d'une question, de leur tissage, risque inhérent à l'exercice et qui, lorsqu'il a été pris, a toujours porté le jury à valoriser l'effort fait par le candidat pour y faire face. A l'inverse, toute modalité de préparation qui ferait l'économie de cet effort de pensée est un leurre. C'est pourquoi aucun questionnement trouvé dans l'un des livres de la

bibliothèque du concours (que cet ouvrage ait été repéré avant l'épreuve lors d'une visite ou sélectionné après le tirage), aucun *topos* générique préparé à l'avance, ne peut être utilisé pour constituer sa leçon d'une manière qui soit suffisamment ajustée au texte à expliquer. Le travail d'explication, que le temps long de préparation à la leçon doit alimenter également, doit permettre de sortir de la superficialité d'un agencement d'arguments en réponse à une question générale, pour proposer une séquence d'enseignement qui approfondisse la réflexion présentée dans le cadre de l'explication de texte.

Cela signifie-t-il qu'il faut, dans un premier temps, expliquer le texte, puis, dans un second temps, présenter une leçon, l'explication étant la condition d'une bonne leçon ?

Le texte réglementaire ne prescrivant pas de format strict, beaucoup de possibilités sont recevables, à partir du moment où l'ancrage de la leçon dans l'explication du texte ou inversement de l'explication du texte dans la leçon paraît justifié, non par une acrobatique rationalisation, mais par un souci de pertinence. La liberté dans l'exécution reste en conséquence entière et repose sur l'à-propos du candidat.

Dans le cadre de cette première session de cette nouvelle épreuve, le jury était tout particulièrement disposé à laisser le candidat libre de s'emparer de l'exercice comme il le souhaitait, et il ne s'est pas montré réticent face aux candidats qui ont cherché à intégrer leur leçon à l'explication de texte, ou qui ont commencé par le traitement d'une question (leçon) pour montrer comment le texte en constituait une réponse possible. Et il compte bien demeurer ouvert à plusieurs manières de procéder dans les sessions futures du concours, dans la mesure où la nature même du texte (sa longueur, sa densité, son caractère polémique) peut justifier que l'on choisisse de le traiter de différentes manières.

Le jury peut toutefois faire état de la difficulté plus grande (quoique non insurmontable, comme certains candidats l'ont montré) qu'il y a à ne pas en rester à une explication superficielle du texte lorsqu'on choisit de ne pas commencer par l'explication et que l'on s'ôte la possibilité par conséquent de l'approfondir ensuite à l'occasion de la leçon. L'attention préalable accordée au texte, lorsqu'elle permet de s'extraire de la paraphrase (ce qui n'a pas toujours été le cas) en explicitant et interrogeant sa signification, le problème qu'il pose, ses enjeux, permet de construire une leçon qui, lorsqu'elle ne repose pas sur une question étrangement formulée, calquée sur les tournures incomprises ou mal expliquées du texte, met en évidence tout ce qu'il donne à penser. Bref, cerner avec fermeté la position de l'auteur du texte étudié rend plus apte à la confronter avec d'autres auteurs dans le cadre de la leçon.

Le jury a pu voir émerger une autre difficulté qui résulte du choix de ne pas faire précéder la leçon par une explication de texte, mais d'expliquer le texte à l'intérieur de la leçon : cela conduit de manière délibérée à ignorer certains points saillants du texte qui ne peuvent pas être mis au service de la leçon, sachant qu'aucune leçon ne permet de réfléchir l'intégralité du texte. Pour cette raison, on peut estimer plus commode de faire d'abord l'explication de texte, d'une manière aussi fidèle et complète que possible, quitte à choisir ensuite dans sa leçon ce que l'on retiendra et ce sur quoi l'on reviendra. Si ce choix est accompagné d'une justification, on ne s'exposera pas à la critique d'avoir négligé des aspects importants du texte.

Toutefois, comme bon nombre de commissions ont pu le constater, l'explication préalable du texte ne constitue nullement une garantie contre la superficialité du questionnement et encore moins contre l'abandon du texte à l'occasion de la séquence d'enseignement. Et si la plupart du temps les candidats ont choisi ce schéma de présentation (1. explication de texte, 2. séquence d'enseignement),

tous n'ont pas su approfondir et redéployer le questionnement du texte dans le cadre de la leçon et en sont restés à une formulation vague. Il est même très fréquemment arrivé, comme on l'a vu ci-dessus, que les candidats ayant commencé par l'explication dégagent une question trop générale sans grand rapport avec le texte.

Enfin, il faut ajouter que des candidats ont procédé d'une manière inverse, mais avec pertinence, en prenant le parti de commencer par la leçon (« séquence d'enseignement ») pour tâcher d'intégrer leur explication à une problématique précise. Ils sont parfois parvenus à construire avec succès, de façon autonome, un problème philosophique, à partir de notions, pour inclure le texte dans sa résolution ; ou encore à identifier le problème du texte pour reconstruire un problème plus général et l'inclure, ainsi que d'autres références, dans le cours de leur démonstration ; ou enfin à effectuer des allers-retours entre le texte et d'autres références pour mêler constamment explication et leçon dans une forme de commentaire général.

Mais là encore, cette autre manière de procéder n'était pas la garantie du succès : certains candidats ont tenté de regagner le texte dans un second temps à partir d'une interrogation préalable et ont manqué leur cible, les membres de la commission s'interrogeant, à l'écoute de l'exposé, sur son lien avec le texte, au point parfois de se demander (lorsque le texte n'avait pas été préalablement lu à haute voix devant la commission), si le candidat en avait pris connaissance et comptait en parler !

De ce fait, il est difficile de recommander de commencer par lire le texte pour ensuite l'expliquer, avant de passer à la leçon, plutôt que de procéder à l'inverse, ou encore autrement. Le plus important est de se donner les moyens pour que la leçon soit construite en rapport effectif avec le texte. La question ne doit pas donner l'impression d'avoir été préparée sur la base d'une liste de sujets constituée au préalable pour chaque notion du programme.

Faut-il consacrer autant de temps à l'explication qu'à la leçon (20 mn chacune) ?

La répartition du temps peut tout à fait s'accommoder d'une proportion quelque peu inégale pour les deux temps de l'exercice, notamment quand la densité ou la longueur du texte le justifie. Toutefois, dans les faits, de manière générale, durant leur exposé de 40 minutes, les candidats auditionnés ont éprouvé des difficultés à répartir le temps consacré à l'explication de texte et celui consacré à la « séquence d'enseignement » (ou « leçon », à proprement parler), cette dernière étant parfois traitée en à peine 10 minutes, voire moins. Ce déséquilibre s'explique sûrement par le fait que plusieurs candidats se sont sentis plus à l'aise avec la partie explicative tandis que d'autres ont pris au pied de la lettre la recommandation d'organiser les 40 minutes de leur exposé à leur convenance. A l'inverse, la volonté de respecter scrupuleusement la division en deux du temps n'a pas toujours été profitable : certains textes, plus courts ou moins denses, auraient pu être traités plus rapidement, au profit d'une leçon plus longue, ou inversement.

Il faudra rappeler aux candidats que même si le jury ne saurait exiger une répartition rigide des deux moments de leur exposé (20 minutes pour l'explication et 20 minutes pour la séquence d'enseignement), il importe que l'ensemble de l'exposé offre à ses auditeurs une impression d'*équilibre*, en tâchant d'utiliser la totalité du temps imparti. Et si cela a rarement été le cas, c'est très notamment en raison d'une tendance à la répétition dans la phase d'explication de texte, les conduisant à lui consacrer jusqu'à 25 ou 30 minutes. Certains ont répété *trois fois* la même chose : en introduction, dans l'explication du texte proprement dite, en conclusion. Éviter ces répétitions permettrait de raccourcir le

temps de l'explication de texte et d'en laisser davantage pour la séquence d'enseignement. D'ailleurs, plutôt que de faire une « conclusion » en bonne et due forme à l'issue de l'explication de texte, il semble que le format de l'épreuve invite plutôt, pour les candidats ayant choisi de commencer par l'explication du texte, à réaliser une « transition », en interrogeant une ou des thèses importantes du texte.

Conclusion sur l'articulation entre l'explication de texte et la séquence d'enseignement au sein de cette épreuve de leçon

La clef de l'épreuve est la problématisation. Or, quelle que soit la dimension (explication ou leçon), c'est cet aspect de l'exercice qui fait le plus généralement défaut alors même que c'en est le cœur. Dans l'explication de texte, il s'agit pour le professeur de mettre en œuvre ce qu'il doit apprendre à ses élèves, à savoir de rendre compte d'un problème, que le texte met au jour ou qu'il convient de poser afin de mettre en relief la thèse de l'auteur, sans quoi l'explication proprement dite s'apparente à une élucidation plus ou moins érudite d'un propos relevant de l'histoire des idées dont tout enjeu critique semble absent. En l'absence d'une telle problématisation, la séquence d'enseignement ou leçon, qui devrait être dissertative, s'apparente alors à un inventaire doctrinal et sans véritable raison d'être.

Or dans le meilleur des cas, les candidats se sont contentés d'une question directrice pour chaque moment. Pourtant, un problème mérite d'être *construit*, c'est-à-dire déployé dans ses difficultés et enjeux propres, à la faveur d'un travail d'analyse conceptuelle mettant en exergue les tensions propices à l'interrogation. La définition et la construction d'un problème doivent constituer le lieu même de la réflexion du candidat, de la liberté pédagogique dont il fera usage dans l'exercice de son métier, ainsi que de l'exemplarité de son enseignement pour ses élèves.

C'est par conséquent ce qui devrait permettre de nouer le fil des deux moments de l'épreuve quand, au contraire, la plupart des candidats juxtaposent les deux moments mécaniquement comme deux parties parfois si dissociées que le texte apparaît relégué en prétexte. Quand des questions inaugurales sont posées, les deux questions semblent le plus souvent lointaines, sans que l'une soit vraiment rattachée à l'autre, si ce n'est par une cohérence thématique ou anecdotique, la partie accidentelle du texte étant prise pour le tout essentiel de la leçon. La cohérence de l'épreuve tient au contraire à la solidarité des deux exercices, qui, dans les faits, se conjuguent dans la pratique de l'enseignement, sans quoi l'on apprendrait la philosophie sans jamais apprendre à philosopher.

Deux écueils sont donc ici à éviter : d'un côté, un formalisme excessif qui réduit l'exercice à deux moments strictement égaux sur le plan temporel, mais sans souci du fond ni de l'opération de tissage qui doit nouer les deux moments ; de l'autre, le sacrifice du second moment (le plus souvent la leçon) au bénéfice apparent du premier, mais sans pour autant que celui-ci ait donné lieu à une réelle problématisation, laquelle pourrait définir au moins l'esquisse d'une démarche dissertative.

2. Le déroulement de l'épreuve dans ses différents moments et les écueils méthodologiques à éviter

A l'issue de son temps de préparation, le candidat est conduit par les appariteurs devant une commission composée de trois membres.

Nous mettons tout en œuvre pour que le candidat soit bien accueilli. Réciproquement, nous nous attendons à une tenue correcte et au respect des règles élémentaires de la politesse. Même s'ils ont été très minoritaires, certains candidats, après avoir dit bonjour à la cantonade, et tardé à installer

leur matériel (gourde, trousse...), ont adopté une attitude désinvolte, par leur posture physique (verre à la main, bras sur le dossier de la chaise, stylo pointé vers le jury) et certaines réactions lors de l'entretien : doute émis quant au caractère suffisamment compréhensible des questions lors de l'entretien, justifiant à leurs yeux qu'ils refusent d'y répondre, faute, d'être « doués pour les devinettes ». Il va de soi que cette décontraction et ce dédain, dans les circonstances, sont particulièrement déplacés.

De l'importance de « passer à l'oral »

Sauf lorsque les textes sont trop longs, peu denses, et qu'il peut paraître plus judicieux d'en lire les moments clefs au fur et à mesure du déroulement de la leçon, *la lecture* préalable du texte est en général la meilleure manière de conduire le jury vers le problème qui sera ensuite présenté, quitte à « perdre » 2 ou 3 minutes – en revanche, lors de la « séquence d'enseignement », le choix de lire certains passages de livres n'a pas toujours été judicieux parce que chronophage. Mais c'est à condition de le lire correctement, sans heurts ou trop d'hésitation, d'une manière qui fasse sens à l'écoute (ce qui exclut aussi la lecture mécanique), et soit si possible personnelle. Afin de ne pas butter sur les mots difficiles, et de manière plus générale de fluidifier la lecture, il ne serait pas inutile pour certains candidats de s'entraîner au préalable à lire à haute voix des textes de philosophie, puisque c'est une pratique scolaire qu'ils auront à mettre en œuvre.

À l'inverse, le candidat ne doit pas adopter le ton de la lecture d'un texte lorsqu'il prend appui sur ses notes préparatoires pour restituer son exposé. Ce risque est accru pour les candidats qui, lors des 6 heures de préparation, ont cru bon de rédiger une sorte de longue copie pour la lire ensuite à vive allure, les yeux baissés, comme si la dimension orale de la prestation n'avait aucune valeur. Les membres de la commission ont beau demeurer concentrés, ils ne peuvent considérer comme l'équivalent d'une séquence d'enseignement une telle forme d'élocution, quelle que soit par ailleurs la qualité rédactionnelle du texte lu. Une séquence de cours doit être vivante et destinée à un public qui doit pouvoir suivre sans s'épuiser à l'écoute.

Ce travers est bien sûr susceptible d'être aggravé par la dimension théorique du propos, dont la mise en forme aride est susceptible de renforcer l'impression d'un discours fermé, qui ne s'adresse à personne. Dans la perspective de la transmission à des élèves des classes terminales de thèses relevant du champ épistémologique ou métaphysique, il faut au contraire veiller à ne pas verser dans la philosophie abstruse. Cette préoccupation a manqué à un candidat qui, expliquant un texte de Foucault portant sur l'émergence progressive des disciplines scientifiques durant l'histoire, n'a fourni aucun exemple relevant de tel ou tel domaine de la science (physique, biologie...), ce qui a rendu obscurs plusieurs aspects de son explication. De manière analogue, une bonne explication d'un texte difficile de Locke sur l'identité personnelle (extrait des *Essais sur l'entendement humain*), a donné lieu à une leçon bien informée et rigoureuse, mais hermétique, qui s'est achevée sur la question de l'identité du sujet transcendantal chez Kant. La rigueur de la réflexion ne doit pas conduire le candidat à s'affranchir de toute préoccupation pédagogique. Cette tendance s'est confirmée avec une très bonne explication d'un texte de Bergson (extrait de *L'évolution créatrice*) qui a donné lieu à une leçon dans laquelle le candidat s'est réfugié dans un développement sur la vie chez Aristote, pertinent en lui-même, mais d'une grande abstraction par rapport au sujet de leçon choisi (« Peut-on proposer une explication scientifique du vivant ? »).

Tout enseignant sait qu'un discours trop abstrait provoque le flottement et la distraction de sa classe. De la même manière, dans le cadre du concours, il faut s'attendre à ce que le jury, en position d'écoute, réserve un meilleur accueil aux leçons plus vivantes et plus accessibles qui parviennent à capter l'attention, et qu'il s'autorise à les valoriser, dans la mesure où elles présagent de bonnes capacités pédagogiques du candidat. Sans exiger de grandes qualités oratoires, on peut au moins attendre de futurs enseignants qu'ils ne remettent pas à l'entretien qui fera suite à leur exposé l'obligation de lever les yeux de leurs notes, mais au contraire tâchent d'emblée de s'en extraire pour s'adresser au jury en adoptant un mode d'expression (discours oral composé sur le moment à partir de notes préparatoires) et un rythme (débit ni trop rapide ni trop lent) qui ne fassent pas obstacle à la compréhension, mais au contraire la rendent plus aisée.

Explication du texte

On retrouve dans le cadre de cette épreuve certains écueils méthodologiques de l'explication de texte.

Certains candidats n'ont pu les éviter, mais ont tenté maladroitement de les conjurer par des considérations formelles sur la méthode qui ont différé le moment de l'entrée en matière et ont constitué une perte de temps considérable. Mobiliser la méthode ne signifie pas en faire état, mais la mettre en pratique. Ainsi, une candidate, sur un texte dense et technique de Merleau-Ponty, abordant la perception entre anticipation et correction, a préféré fournir le commentaire de son propre propos : « Je vais commencer par indiquer aux élèves l'objet du texte, puis ses enjeux, ensuite son problème, après cela sa thèse, et enfin son plan ». L'explication s'est, hélas, trouvée annulée par des considérations sur la manière d'expliquer, à la façon d'une mauvaise méta-explication.

Quelques rappels de méthode ne sont donc pas inutiles :

Pour expliquer un texte, il faut le lire pour lui-même et d'identifier ses enjeux propres au lieu de n'y « reconnaître » qu'une illustration de la supposée doctrine de l'auteur. Non seulement, les auteurs ne disent pas toujours la même chose (à la faveur du contexte dans lequel ils écrivent ou à la faveur de leur propre maturation doctrinale) mais encore le texte mérite d'être étudié dans son déploiement effectif, c'est-à-dire son argumentation.

Dans la perspective de la présentation du texte en classe à l'occasion de l'étude d'une notion, c'est en effet la mise en évidence de la singularité de l'argumentation qui doit prévaloir, la spécificité de la position de l'auteur, accompagnée de sa justification qui a fondé le choix pédagogique du texte. Pourtant, nombreux sont les candidats qui, peut-être parce qu'ils s'y sentent autorisés par le format de l'épreuve, négligent la structure argumentative du passage soumis à l'étude, et ne parviennent pas à en rendre raison selon son organisation propre. Ainsi, une candidate ayant choisi d'expliquer un extrait de la *Contribution à la critique de l'économie politique* de Marx, lequel proposait une modélisation de la distinction entre le travail créateur de valeur d'usage et le travail créateur de valeur d'échange, a prêté au texte l'intention de dénoncer le travail aliéné et déshumanisant que par ailleurs Marx dénonce en effet, mais dont ici il n'était pas directement question. La candidate ayant, qui plus est, centré sa leçon sur la « valeur travail » dans l'acception courante de cette expression, quand ici la référence à la « valeur » avait un sens économique, il semble qu'à tout le moins, un tel concept appelait une analyse conceptuelle prenant d'abord appui sur le terrain de l'auteur pour passer de la dénotation stricte à l'usage axiologique, métaphorique, voire idéologique du terme.

Parce que le texte doit être expliqué dans sa dynamique propre, il ne convient pas, de consacrer dans l'introduction un temps considérable à la présentation de l'auteur ou de son œuvre, qu'il s'agisse de l'ouvrage dont le texte est extrait ou d'autres ouvrages du même auteur trouvés dans la bibliothèque, comme cela s'est vu pour un texte de Nietzsche moins expliqué que passé en revue à partir de la mobilisation d'autres textes de Nietzsche : expliquer un texte par d'autres textes qui ne sont pas davantage expliqués ne permet pas de sortir de la paraphrase, c'est-à-dire d'un affadissement des textes, davantage répétés qu'expliqués. Pour éviter cet écueil majeur qu'est la paraphrase, il faut en effet problématiser, préciser les enjeux, dégager les thèses, saisir les liens entre les différents moments du texte, c'est-à-dire restituer une argumentation, avec ses articulations, pour montrer la continuité du raisonnement, tout en prenant soin de définir les termes et d'opérer les distinctions notionnelles nécessaires.

Beaucoup ont éprouvé des difficultés à répondre à ces exigences. Pour ce qui est de ces deux derniers points : un texte sur la justice, extrait de *La République* de Platon, et mettant en scène un dialogue entre Socrate et Polémarque, a donné lieu à une explication très répétitive et paraphrastique, parce que le candidat n'a pas pris la peine de définir des expressions faussement évidentes telles que « faire du bien à ses amis » et « faire du mal à ses ennemis », expressions qui auraient dû être clarifiées au regard du contexte dans lequel elles étaient mentionnées. Cette définition des termes favorise également les distinctions conceptuelles et notionnelles, indispensables à l'explicitation rigoureuse du sens. Ainsi, on peut déplorer qu'une candidate devant expliquer un texte de Hobbes sur la représentation artistique ne soit pas parvenue, ni durant son exposé, ni au cours de l'entretien avec le jury, à clarifier la distinction entre les termes « vrai » et « vraisemblable ». On ne peut donc s'abstenir d'un travail de caractérisation et d'explicitation du sens de certains termes décisifs dans le texte, en veillant à ne pas plaquer une définition externe à celle qu'impose le passage, de façon immanente.

Mais une fois encore, insistons sur le fait que, pour échapper à la paraphrase, il faut parvenir à cerner le problème. Cela suppose d'adopter une attitude interrogative : trop peu de candidats interrogent ce qui peut faire problème ou résister dans le texte. Il faut absolument souligner les difficultés, aspérités, problèmes. Les lectures manifestent trop peu d'étonnement, formulent peu d'hypothèses, ne discutent pas assez le texte, surtout si ce dernier apparaît simple et clair au premier abord, d'une compréhension immédiate. La pugnacité des candidats, qui, face au texte, interrogent celui-ci, font des hypothèses, mais qui doutent aussi, est toujours appréciée.

On ne doit pas non plus s'interdire de discuter le passage. Expliquant un texte de Putnam extrait de *Raison, vérité et histoire*, un candidat aurait pu donner plus de relief au texte, en n'hésitant pas à interroger plus franchement les limites de ce dernier et la manière dont s'y élabore une conception pragmatiste de la science. Ne pas parvenir à faire ressortir l'aspect problématique de la thèse soutenue, ce que cela peut avoir de surprenant, de polémique et de radical, favorise la paraphrase. Ainsi, une candidate devant expliquer un texte de Sextus Empiricus affirmant, à partir de la diversité des thèses sur le bien, qu'il n'y avait pas de bien par nature, après avoir qualifié l'auteur de sceptique, a répété le texte sans voir ce qu'une affirmation aussi radicale pouvait avoir de surprenant de la part d'un penseur sceptique. D'une manière analogue, lors de l'explication d'un extrait de *L'existentialisme est un humanisme* dirigé contre la morale formelle de Kant, le candidat s'est contenté de répéter les propos de Sartre, sans se demander quel problème pouvait poser l'idée de fonder la morale sur l'« invention ». L'idée même que Sartre pourrait ne pas avoir raison contre Kant n'a pas effleuré le candidat. Faisant

preuve également d'un déficit d'attitude critique, un candidat ayant été interrogé sur un texte de *La société ouverte et ses ennemis*, où Popper proposait des critères pour définir l'objectivité scientifique, a eu tendance à admettre comme allant de soi la thèse de Popper et ses arguments. Il n'a pas remarqué la difficulté qu'il pouvait y avoir à fonder l'objectivité scientifique sur l'activité d'institutions scientifiques, pouvant elles-mêmes être prises dans le jeu des intérêts politiques et économiques.

Avoir une lecture critique du texte ouvre souvent aisément une voie pour faire apparaître les problèmes qu'il soulève. Conjuguée à l'attention portée au texte, elle permet de se mettre à couvert de la paraphrase. La question : « à quoi ou à qui l'auteur s'oppose-t-il ? » limite la paraphrase, dans la mesure où, lorsqu'elle n'est pas pensée comme une question doxographique, elle permet de marquer plus nettement ce qui différencie la position de l'auteur d'autres positions possibles.

Ne pas verser dans le hors texte : faute de comprendre le texte (cette fois imputable non au désir de retrouver des questions mieux connues ou préparées à l'avance, mais à des difficultés de méthode non surmontées), certains candidats ont utilisé les termes du texte comme des tremplins pour s'extraire du texte. Or il faut se garder de *fragmenter* la pensée de l'auteur en utilisant les termes par association d'idées, sans tenir compte de l'unité du texte et de leur emploi spécifique au sein de l'argumentation. Cette fragmentation de la pensée de l'auteur telle qu'elle se déroule dans le texte à expliquer peut d'ailleurs avoir pour impulsion le désir de faire intervenir trop de références extérieures, allant jusqu'à saturer la lecture du texte et à la rendre finalement peu intelligible. Les candidats ont souvent tendance à vouloir multiplier les références, alors que le temps qu'ils ont pour traiter leur question, en gros entre 15 et 25 minutes, selon la durée de leur explication du texte, est réduit. Cela conduit trop souvent à des références vagues : Platon a dit..., Hobbes a dit..., etc. Il faut privilégier des références peu nombreuses, mais précises, adaptées au développement proposé et manifestant une réelle maîtrise de l'auteur évoqué, et apprendre à gérer son temps, notamment ne pas consacrer plus de temps à la partie la moins dense du texte, ce qui suppose d'être capable d'évaluer les différents moments du texte, de saisir leur rôle dans la construction de la pensée.

Certaines prestations ont ainsi péché par excès de références. Ainsi, sur un extrait du *Principe responsabilité* de Jonas, un candidat a montré une belle culture philosophique, faisant mention de courants philosophiques divers, antérieurs à, contemporains de et postérieurs à la parution du texte. Dans une introduction-fléuve, impliquant inévitablement une présentation fort tardive de l'extrait, le candidat s'est appuyé sur des thèses de l'École de Francfort, sur Ernst Bloch, sur le dévalent chez Heidegger... tout cela pour finalement laisser de côté une partie d'un dialogue, autrement présent (et réellement présent...) dans le texte : celui avec Hume, et surtout avec Kant (sur l'assomption du devoir-être au sein de la réalité). L'exemple majeur du texte (le nouveau-né et l'injonction à la protection) aurait mérité attention et temps, qui ont manqué du fait d'un quadrillage trop dense et peu lisible de l'extrait (ou de dialogues forcés) – d'où un manque d'efficacité dans le travail explicatif.

Enfin, un certain niveau de précision est attendu à tous les niveaux, c'est-à-dire non seulement dans la terminologie ou dans l'énoncé explicite des thèses, mais aussi dans la restitution de la démarche d'ensemble. Exemple d'un manquement en la matière : un texte de Levinas extrait d'un chapitre de *Hors sujet* intitulé « le droit originel », peut-être d'ailleurs en raison de l'influence de ce titre sur la lecture du passage (d'autres candidats ont été parfois induits en erreur par des sous-titres de l'éditeur dont ils n'auraient pas dû faire grand cas), a été abordé de manière globale à partir de la question des fondements des droits de l'homme, alors que la lecture rigoureuse de l'extrait aurait dû permettre de

montrer qu'il portait plutôt sur les modalités de la connaissance des droits de l'homme, question certes voisine mais qui toutefois n'est pas rigoureusement identique à la première. Cette identification approximative de l'objet du texte peut conduire à la formulation explicite d'un sujet de leçon décalé qui n'exclut pas l'obtention d'une note honorable, mais certainement pas une excellente note.

Leçon (séquence d'enseignement)

La partie consacrée à la leçon (ou séquence d'enseignement) a été estimée insuffisamment étoffée par les différentes commissions : trop pauvre, trop courte, trop de temps ayant été perdu au moment de l'explication de texte sans parvenir à l'expliquer. La première clef d'une bonne leçon est donc d'avoir su identifier à quel titre le texte pouvait intervenir dans le traitement de la question présentée.

Certaines leçons ont été préparées sans une prise en compte suffisante du texte et du problème qu'il posait. Soit le texte n'apparaissait pas, soit il était intégré de force, au risque de produire un contre-sens, ou de nuire à la cohérence de la leçon présentée dans son prolongement. Par exemple, à partir d'un texte des *Essais* de Montaigne (I, IX, « Des menteurs »), une candidate propose en leçon la question : « Le mensonge est-il toujours moralement condamnable ? ». Toute à son souci d'intégrer l'argumentation de Montaigne à la controverse Kant-Constant sur la question d'un droit de mentir, la candidate est restée partiellement aveugle à l'argumentation de Montaigne, bien différente de celle de Kant.

Le problème dégagé à partir du texte doit constituer celui de la leçon. Cela a été le cas par exemple dans une très bonne leçon sur le fondement du politique construite à partir d'un texte de Hume extrait des *Essais et traités sur plusieurs sujets*, critiquant la notion de contrat social à partir de celle de « contrat primitif ». Après une première partie examinant l'hypothèse selon laquelle la société politique serait fondée sur une nécessité naturelle, puis une seconde examinant les hypothèses contractualistes, la troisième partie a su remobiliser et approfondir l'examen du texte de Hume, en le mettant en regard de Marx.

Dans la mesure où la leçon est suspendue à la question issue du texte et qu'elle se propose de traiter, mieux vaut, après l'avoir formulée, tâcher d'en définir les termes. Les termes fondamentaux mentionnés dans l'intitulé des sujets de leçon ont été en effet dans l'ensemble insuffisamment définis. Ainsi, un candidat ayant choisi comme sujet de sa leçon : « Y-a-t-il un intérêt à croire ? », n'a pas défini le verbe « croire » (en l'opposant par exemple à « savoir ») ce qui l'a notamment conduit à réduire l'ensemble de son propos à la seule croyance religieuse. De manière similaire, un candidat ayant choisi « La justice peut-elle être nuisible ? » n'a pas défini le terme « nuisible », ce qui ne lui a pas permis de distinguer les différentes manières de nuire à autrui ou à soi-même.

À l'occasion de ce travail sur les notions, il faut prendre garde à ne pas mettre en relation de manière artificielle des notions au programme, ni à les démultiplier (comme si cela allait enrichir le propos). Cela conduit souvent à sortir de domaine de réflexion ouvert par le texte par un élargissement excessif, le texte tendant alors à servir de prétexte à une récitation. Ainsi, à partir d'un texte de Malebranche (*De la recherche de la vérité*, livre IV, chapitre IV), dans lequel il était effectivement question de désir et de bonheur, une candidate choisit pour sa leçon la question directrice suivante : « Le désir s'oppose-t-il au bonheur ? » S'ensuit un topo sur le désir à partir de références assez convenues. Ce dernier exemple fait apparaître que le choix de la question directrice de la leçon n'est

pas assez bien ajusté au texte, dans la mesure où dans ce texte de Malebranche, il ne s'agissait pas tant d'opposer désir et bonheur, que de soutenir que « la foi [...], la raison et l'expérience nous [convainquent] que les biens et les plaisirs de la terre [...] ne nous rendraient pas heureux quand nous les posséderions. »

Une fois la question posée, il faut aussi structurer le propos qui permet de la traiter, c'est-à-dire s'interdire une série de remarques sans liens et chercher à marquer les articulations qui soulignent à la fois la netteté des ruptures d'un moment à un autre et la continuité argumentative dans le passage d'un moment à un autre. Trop de leçons comprenait des articulations douteuses dans le montage des références. Par exemple, quelle pertinence y a-t-il à opposer les thèses de Simone de Beauvoir concernant la non-naturalité du féminin aux arguments d'Aristote pour l'usage des causes finales dans la connaissance de la nature ? Enfin, on peut déplorer que certaines doctrines soient considérées comme des repoussoirs : la morale de Kant est mal connue (souvent, on se contente d'une vague allusion à l'impératif catégorique), et l'on fait triompher Benjamin Constant sans le moindre débat. Même quand elle est construite seulement sur une distinction conceptuelle, une leçon doit pouvoir faire état d'un raisonnement et d'une progression, progression qui d'ailleurs ne doit pas être seulement programmatique (décrire ce que l'on pourrait éventuellement faire devant une classe), mais être effectuée devant les membres de la commission.

Les meilleures leçons alliaient efforts pédagogiques, maîtrise des références et clarté conceptuelle, qui sont, *in fine*, indissociables. Ainsi, une bonne explication d'un extrait de *L'Éthique à Nicomaque*, portant sur le caractère naturel ou acquis de la vertu, s'est attachée à distinguer et articuler différents sens du terme « vertu » : force et courage, c'est-à-dire qualité éthique qui fait tendre au bien ; disposition permanente à faire le bien ; des vertus (au pluriel) particulières ; « en vertu de », c'est-à-dire « pouvoir », pour en dégager un sens principal : « effort de la volonté d'agir moralement ». Ce travail a été mis au service de l'explication de texte comme de la leçon, qui portait sur les relations entre l'action et l'intention morale.

A l'inverse, une leçon sur la possibilité d'un fondement naturel de la justice, faute de distinguer entre nature humaine, état de nature et environnement, n'a pas pu proposer de raisonnement abouti et cohérent. De même, une leçon sur « Croire et savoir sont-ils irréconciliables ? », donnée à partir d'un texte d'Averroès extrait du *Livre du discours décisif*, a employé indifféremment « foi » et « croyance », et a remplacé, en mobilisant *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard, « opinion » par « croyance ». A l'entretien, la candidate était dans l'incapacité de distinguer et de relier ces différents concepts, qui relèvent pourtant de repères du programme des classes terminales.

Entretien avec le jury

L'entretien est l'occasion d'une mise en œuvre des qualités d'écoute, d'ouverture et de plasticité du candidat confronté à trois interlocuteurs. Et l'on peut regretter que les candidats ne soient pas davantage ouverts à une authentique discussion avec le jury. Trop de candidats, pensant à tort ou à raison ne pas avoir réussi leur exposé ont en effet tendance, durant l'entretien, à « baisser les bras » en répondant de manière laconique aux questions du jury (voire en n'y répondant pas). Les candidats doivent avoir à l'esprit que le jury n'attend pas nécessairement des réponses catégoriques et qu'il leur est tout à fait possible de formuler des hypothèses afin d'interroger les points les plus complexes ou problématiques. Ainsi, une candidate interrogée sur la conception stoïcienne du destin (évoquée dans

le texte qu'elle devait expliquer) s'est contentée de répondre : « *Je ne connais pas bien les stoïciens. Je ne voudrais pas dire de bêtises.* », fermant ainsi par avance toute possibilité de dialogue avec le jury. Les membres du jury sont singuliers par leur tournure d'esprit, leurs spécialités, leur langue philosophique parfois. Ces idiosyncrasies sont néanmoins souvent l'occasion de convergences dont le candidat peut tirer avantage, dans la mesure où des questions d'allure différente traduisent le plus souvent des attentes semblables.

Si les efforts de reformulation animent souvent le jury, il n'en va hélas pas toujours de même pour les candidats. Ainsi, une candidate confrontée à un texte de Leibniz d'une difficulté moyenne, qu'elle a abordé de façon assez superficielle, s'est-elle agacée de questions qui prenaient la peine de lui rendre perceptible le même problème par plusieurs voies. Un cri vindicatif a tenu lieu de réaction intellectuelle : « Je ne comprends pas vos questions ! ». À partir d'un texte de Guillaume d'Ockham (extrait de la *Somme de logique*), un autre candidat a fait une lecture erronée du passage, qu'il a compris, à tort, comme relevant d'un engagement de l'auteur en faveur de l'empirisme. Le candidat a considéré en outre qu'Ockham accordait une préférence au second des deux types de démonstration exposés dans ce passage, à savoir la démonstration par le fait (et *a posteriori*), alors qu'Ockham indiquait au contraire la supériorité du premier type : la démonstration par la raison (et *a priori*). Le candidat ne s'est malheureusement pas assez saisi de l'entretien pour tenter de rectifier ses erreurs, alors qu'il était invité par le jury à reconsidérer sa lecture.

Il convient de ne pas chercher à défendre à tout prix une première lecture, mais plutôt d'envisager l'utilité de la rectifier. Les candidats doivent comprendre que l'entretien leur offre l'opportunité d'améliorer certains points défailants ou lacunaires de leur exposé et que le jury veut avant tout les y aider. L'échange avec le jury ne devrait donc pas être envisagé comme un moment périlleux mais comme l'occasion, donnée par des interlocuteurs *a priori* bienveillants, de préciser, nuancer, revoir, approfondir tel ou tel point abordé trop rapidement, schématisé à l'excès ou sclérosé par un parti pris de lecture ou de leçon trop vite arrêté. C'est pourquoi il est regrettable que certains candidats, ayant par ailleurs réalisé un exposé convenable, se rigidifient, lors de l'entretien, dans une posture de défense, si bien que, murés dans la répétition de leur exposé, il leur devient impossible de le nuancer, de le préciser, de le corriger sur certains points, de le prolonger sur d'autres.

Ainsi, devant expliquer un texte de Locke extrait de l'*Essai sur l'entendement humain*, portant sur le rapport entre « liaison induite d'idées » et perturbation des actions morales aussi bien que naturelles (à partir des exemples de la « ruminantion » de la haine ou de la « torture » d'un deuil inconsolable), un candidat produit un exposé instruit mais lacunaire dans son explicitation de la logique argumentative du texte et un peu confus conceptuellement, dans la mesure où il fait reposer tout son travail sur la question de l'habitude, non thématifiée dans le texte. Les questions lors de l'entretien cherchent alors à lui faire préciser le lien à établir entre association d'idées et habitude, notamment en faisant intervenir le travail de la mémoire, centrale dans la « ruminantion » par réitération des liaisons induites. Mais le candidat, désarmé par ce qu'il interprète comme une remise en cause de son exposé, se ferme à la discussion et, poliment, décline toutes les invitations à repenser son propos ou à l'élargir.

Pourtant, il faut dire et répéter que les questions posées par le jury lors de l'entretien ne sont nullement destinées à piéger, ni à malmenier, mais bien à prolonger l'examen des thèses examinées, à clarifier l'emploi et le sens des concepts abordés ou concernés, enfin, à s'assurer d'une maîtrise suffisante des méthodes et des connaissances.

Certaines lacunes, il est vrai, deviennent manifestes dans l'échange avec le jury. Ainsi une candidate ayant eu à commenter un extrait de *Théorie et pratique* de Kant où il était question du « devoir de faire en sorte que la postérité ne cesse de s'améliorer », avec pour toile de fond l'hypothèse d'un « progrès constant » comme « fin morale » du genre humain dont il serait inutile voire impossible de « faire la preuve », s'est révélée incapable, non seulement de poser la question du « sens de l'histoire », mais encore, ayant mentionné Hegel et Marx dans une leçon dont la question était : « L'espérance d'un progrès suffit-elle à agir moralement ? », de les situer par rapport à Kant, ou même seulement de définir ce que pourrait être une « philosophie de l'histoire » – cela sans compter la méconnaissance de *l'Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*.

Il n'en reste pas moins que, la plupart du temps, les questions du jury n'excèdent pas celles que pourraient poser des élèves, questions dont la simplicité, tout en étant élémentaire, reste décisive.

Ainsi, face à un candidat ayant choisi de commenter un extrait de la *Métaphysique* d'Aristote portant sur « la connaissance de l'Être en tant qu'être » et conduisant à caractériser le geste proprement philosophique comme « au-dessus du physicien » – car il « étudie l'universel et la substance première » –, on peut imaginer des élèves demandant ingénument : « De quoi est-il ici question, de quel “ être ” parle-t-on s'il ne s'agit pas d'un genre d'être particulier ni de la somme des êtres ? » L'effort pour identifier ce qui est ici visé, mais aussi pour identifier la circonscription du propos qui dissocie « l'ensemble de la Nature » et « l'Être en général », comme enfin l'éventuelle difficulté soulevée par cette caractérisation du geste philosophique, n'ont pas pu donner lieu à une élaboration de la part du candidat. Or cela ne relève pas tant –ou pas seulement– de l'érudition, que de la capacité à soumettre son propos à une exigence de clarification.

Concernant l'entretien, on peut donc dispenser les conseils suivants :

Ne pas paniquer face aux questions : une candidate interrogée sur un texte de Bacon (*Novum Organum*, aphorisme 65), avait défini la croyance comme « ce que l'on croit vrai et qui ne l'est pas ». Elle a su saisir la question posée lors de l'entretien pour rectifier cette confusion entre croyance et erreur et pour proposer une définition acceptable de la croyance, ce que le jury a bien sûr apprécié.

Être prêt à revoir sa position : un candidat auditionné sur un texte de Putnam extrait de *Raison, vérité, histoire*, tendait à considérer les questions qui lui étaient posées avec un étrange mépris, tant il semblait persuadé d'avoir proposé une explication définitive du texte – alors qu'il n'avait en réalité presque rien compris et très peu expliqué. Il s'agissait pourtant de lui offrir l'occasion d'expliquer des notions indispensables à la compréhension du texte, comme la distinction entre l'interprétation réaliste et instrumentaliste des théories scientifiques. Il n'a pas su s'emparer de l'occasion qui lui était offerte de rehausser sa note.

Être attentif aux questions posées : lorsqu'il est demandé à un candidat de dire de façon synthétique, dans une formulation accessible aux élèves, quelle est la thèse du texte, il convient de ne pas fournir une réponse de 4 mn qui fait intervenir 3 ou 4 auteurs.

Il est en somme toujours apprécié que les candidats tâchent de s'emparer des questions pour apporter des précisions au lieu de se laisser déstabiliser par cette demande. Il faut aussi oser se donner le temps de la réflexion pour tenter de distinguer, à la demande du jury, les différents sens d'un concept passés sous silence ou confondus lors de l'exposé. L'attention prêtée aux questions et suggestions est toujours valorisée. Le jury a apprécié qu'un grand nombre de candidats se soient rendus sensibles aux

questions posées (sachant que celles-ci exploraient toujours l'explication et la leçon), parvenant à préciser le sens laissé indéterminé de tels concepts ou du problème retenu, à revenir sur leur interprétation en la précisant et en la révisant si nécessaire. D'autres, hélas, n'ont su que répéter, y compris en cherchant dans leurs notes, ce qu'ils avaient déjà dit. Toutes les questions visaient à permettre aux candidats d'*améliorer* leur prestation, non pas en espérant qu'ils auraient réponse à tout, mais en pensant de manière dialoguée avec le jury, qui souvent partage ses interrogations, à l'occasion d'un échange intellectuel. Le jury est constitué de professeurs de philosophie de tous horizons (lycée, CPGE, IPR, universitaire, IG) pour lesquels les candidats sont des membres en devenir d'une même communauté intellectuelle et pédagogique.

3. Exemples d'exposés et de leur évaluation

Les exemples ci-dessous permettent, en combinant les défauts et qualités précédemment observés, de mieux comprendre les critères d'évaluation, par leur mise en application concrète, et de hiérarchiser les différents niveaux de prestation. Il va de soi que la capacité à comprendre le problème, la thèse, les enjeux du texte et à élaborer sur cette base une leçon pouvant faire l'objet d'une séquence de cours conforme au programme des classes de terminale (philosophie et HLP) et de première (HLP), a été déterminante.

Parmi les prestations faiblement évaluées :

- Une leçon notée 5/20 : il s'agissait d'une leçon sans problématisation réelle (et donc également sans rapport clair avec le texte) réalisée à partir d'un extrait des *Lois* (livre II, 653 a-653d) de Platon portant sur la question de l'éducation, comme « éclosion initiale de la vertu chez l'enfant », et plus particulièrement comme « formation au bon usage des plaisirs et des douleurs ». L'intitulé de la leçon présentée par le candidat était : « La vertu comme guide de l'existence ». Non seulement la question d'éducation (objet même du texte) a été délaissée par le candidat, mais aucun problème n'a été explicitement posé (ni même de question), ce qui a conduit à un exposé dont on n'apercevait pas véritablement le sens, ni le rapport précis avec le texte initial de Platon, et qui passait très superficiellement et approximativement d'une référence à une autre (le stoïcisme et la définition de la vertu – le scepticisme et la suspension du jugement – Heidegger et l'authenticité).

- Leçon notée 6,5/20 : un texte de Bergson, extrait de *Matière et Mémoire* interroge l'essence du moment présent, en l'approchant par une voie négative. La négation concerne surtout l'instant mathématique, imagé par le « point ». Cependant, cette négation n'ayant rien de trop simple, n'invitait pas à plaquer la distinction entre temps spatial et durée vécue, mais à interroger une inexistence (celle du point) par rapport à l'apparence d'une autre (celle de l'instant temporel). Il aurait donc fallu être attentif à la démarche théorique – plus spécifiquement, ontologique – de Bergson, sans négliger le travail fait sur les images (le point : mathématique, mélodique et sémantique). Mais comme le candidat cernait mal le caractère « théorique » de l'extrait, il s'est lancé d'emblée dans une leçon sur le bonheur et sur le sens de la recherche du bonheur. Loin que l'extrait puisse servir à nourrir la réflexion, il a été plutôt le prétexte à une longue digression, tout comme la leçon s'est trouvée être « digressive » par rapport au texte. Finalement, en dépit de la bonne volonté du candidat, la prestation s'est trouvée être largement hors-sujet, du fait du décalage trop important entre les deux moments de l'épreuve.

Exemples d'explications notées entre 7/20 et 8/20

- Manque de références : une candidate ayant à expliquer un texte de *L'Émile* de Rousseau (Livre II) portant sur la définition du bonheur, était manifestement perdue dans le texte, notamment parce qu'il lui manquait des références philosophiques élémentaires. Le jury s'est ainsi rendu compte que la candidate ignorait, entre autres, *La lettre à Ménécée* et la doctrine morale d'Épicure. Dans ces conditions, il était plus difficile de bien comprendre pourquoi Rousseau voit dans l'imagination un obstacle au bonheur, pourquoi il soutient que l'homme « n'est jamais moins misérable que quand il est dépourvu de tout : car la misère ne consiste pas dans la privation des choses, mais dans le besoin qui s'en fait sentir » et pourquoi il évoque une « âme » qui « restera paisible ». La référence faite par la candidate au stoïcisme n'était guère maîtrisée et ne l'a pas aidée à expliquer l'idée de Rousseau selon laquelle, à l'exception de la force, de la santé et du bon témoignage de soi, « tous les biens de cette vie sont dans l'opinion » et qu'à l'exception des douleurs du corps et des remords de conscience, « tous nos maux sont imaginaires » (Leçon notée 07/20).

- Un candidat a fait une explication aveugle (produisant un contresens complet) à un texte de Pascal (*Pensées*, frag. 661 de l'édition Sellier), car au lieu de lire attentivement le texte et d'essayer d'élucider ses difficultés, il a voulu y voir principalement une réflexion sur la religion et a plaqué les thèses couramment attribuées à Pascal, alors que le texte proposait une analyse renouvelée des mécanismes de la croyance en partant de l'idée que « nous sommes automates autant qu'esprit ». Ainsi les termes « croire », « créance », « croyance », « conviction » et « foi » n'ont pas été analysés et ont été à tort systématiquement interprétés comme renvoyant à la foi religieuse (leçon notée 08/20).

- Parmi les prestations encore insuffisantes, une candidate ayant obtenu 8,5/20 a proposé une leçon sur la justice divisée en deux définitions : celle de l'institution et du droit d'une part, et celle, universelle, de la loi morale ou naturelle d'autre part. Elle a inclus d'une manière acceptable dans la seconde partie de sa leçon l'explication de texte d'Anselme, extrait de *De la Vérité*, qui est dit définir la justice comme étant essentiellement la droiture de la volonté et non celle du droit. L'exposé n'a pas articulé les étapes de son déroulement, juxtaposées parfois de manière rhapsodique. Le texte a été seulement survolé, son enjeu (la responsabilité humaine) n'a pas été saisi. La leçon était également trop rapide, les propos demeurant trop allusifs. Les réponses aux questions, lors de l'entretien, étaient embrouillées, nébuleuses, et les perches tendues pour préciser et étoffer sa leçon, n'ont pas été saisies.

Deux exemples de leçons notées entre 9/20 et 10/20 en raison de questions mal problématisées ou/et obscures :

- Un candidat ayant à expliquer un texte de *l'Éthique* de Spinoza (livre II, Prop. 40, Scolie I) a proposé une leçon qui témoignait de connaissances précises, mais qui manquait de structure philosophique claire. Ainsi, lors de l'entretien, il a été incapable d'exposer de façon synthétique la thèse du texte. De même, il n'a pas su expliquer la notion de « concept », centrale dans l'extrait, par opposition à celle d'« image », et a même tendu à réaliser la confusion entre concept et image critiquée dans le texte par Spinoza. La progression argumentative de son développement, insuffisamment claire, était de surcroît excessivement centrée sur la valeur de l'imagination, question en décalage avec le problème du texte —où Spinoza n'explique pas seulement que tous les hommes ont tendance à prendre de simples images pour des concepts, mais examine successivement le cas des transcendants, puis celui des

universaux. La leçon s'en est ainsi trouvée réduite à l'organisation de références sur l'imagination (leçon notée 9,5/20).

- Un candidat ayant choisi un texte de Platon extrait du livre IX des *Lois* –où la loi est d'abord présentée comme indispensable pour permettre aux hommes de vivre d'une façon humaine, avant que sa valeur ne soit relativisée par rapport à une conduite qui, en vertu d'un don divin, se réglerait sur le savoir véritable– a choisi d'examiner la question « Pourquoi la loi est-elle nécessaire ? ». Il a estimé pouvoir en dégager la question suivante, qu'il a qualifiée de problème : « Pourquoi l'existence politique ? ». Cette question semblait d'abord un peu décalée par rapport au texte qui interrogeait la valeur et les limites de la loi ; mais surtout le candidat n'a pas mis en évidence les termes de la contradiction fondant un éventuel problème. Le développement a ensuite opposé de façon schématique une vie politique servant simplement de moyen à l'homme pour le sauver de ses passions à une vie politique vue comme une fin devant permettre à l'homme de réaliser sa perfection. (La leçon a été finalement notée 10/20, compte tenu d'une explication plutôt correcte du texte).

Exemples de leçons convenables (évaluées entre 11 et 13/20) qui toutefois ont donné lieu à une juxtaposition de l'explication du texte et de la séquence d'enseignement ou n'ont pas permis une maîtrise suffisante de l'ensemble :

- Un candidat a traité un texte de Raymond Aron extrait de *Dix-huit leçons sur la société industrielle* (in *Penser la liberté, penser la démocratie*) qui comportait deux moments. L'auteur affirmait d'abord que tout État est confronté à une aporie, car il semble impossible de satisfaire pleinement et en même temps deux objectifs souhaitables, assurer un maximum de justice sociale et un maximum de force militaire capable de préserver la communauté contre l'extérieur. Il soutenait ensuite que cela donnait au progrès dans l'ordre politique une physionomie particulière, par comparaison avec le progrès linéaire dans l'ordre de la science et de la technique et l'absence de tout progrès dans le domaine de l'art. Le candidat, après avoir rendu compte d'une façon globalement correcte du texte, a choisi de traiter la question suivante : « Peut-on fonder le droit sur la force ? » Cette question n'avait manifestement aucun rapport avec les problèmes assez explicitement soulevés par le texte parmi lesquels on peut mentionner : a) un État juste est-il nécessairement un État faible ? b) L'histoire permet-elle d'affirmer l'existence d'un progrès dans l'ordre politique ? Interrogé lors de l'entretien sur le lien entre le texte et la question choisie, le candidat s'est révélé incapable de le justifier. Cela a donné l'impression d'une leçon préparée à l'avance et plaquée sur le texte (leçon notée 11,5/20).

- Un candidat interrogé sur un texte de *La société ouverte et ses ennemis*, où Popper proposait des critères pour définir l'objectivité scientifique, a su expliquer correctement l'ensemble du texte, mais a confondu vérité et objectivité. Il a rectifié pendant l'entretien, non sans difficulté. Mais cette confusion avait conduit à une leçon tout à fait hors sujet qui était « La vérité est-elle l'affaire de tous ? » (leçon notée 11,5/20).

- Leçon notée 12/20 : un candidat interrogé sur un texte extrait du *Traité théologico-politique* de Spinoza portant sur le rôle des miracles et la croyance en leur réalité, s'est montré perturbé par le sujet du texte, alors même qu'il avait manifestement une connaissance très correcte de l'auteur et du contexte intellectuel de sa philosophie éthique. Il s'est en conséquence montré moins soucieux de questionner le texte dans sa logique propre, que dans le but d'y projeter un certain nombre de connaissances de l'œuvre de Spinoza et des notions philosophiques qui lui sont associées. Faute d'avoir pu interroger les

miracles en eux-mêmes, il a proposé une analyse générale du rapport entre ignorance et connaissance, incluant ainsi les miracles dans ce qui échappe à la raison, plutôt que de les saisir dans leur rapport au surnaturel et au théologique. Toutefois, le propos s'est avéré maîtrisé et de qualité.

NOTABENE : les leçons notées 12/20 correspondent souvent à un compromis face à une réussite très inégale entre l'explication de texte et la séquence d'enseignement, ou entre l'exposé et l'entretien. Un candidat a pu réussir son explication de texte mais manquer sa leçon, ou à l'inverse (même cela a été plus rare) présenter un questionnement bien construit et riche mais ne pas fournir une explication suffisamment minutieuse du texte, ou encore réussir son exposé dans l'ensemble, mais se montrer incapable de mener un entretien avec le jury.

- Leçon notée 12,5/20 : à partir d'un texte de Platon sur l'injustice extrait du livre IV de la *République* (444a-444e), une candidate a proposé un exposé très inégal : d'abord une très bonne explication ; ensuite, une leçon plutôt faible. L'explication était très claire, rigoureuse et attentive au détail du texte. Des remarques très fines ont été faites, notamment pour rattacher chaque vice évoqué par Platon – incontinence, lâcheté, ignorance – à chacune des parties de l'âme (respectivement la partie concupiscible, la partie irascible et la partie rationnelle). La question directrice choisie pour la leçon était : « Qu'est-ce que l'injustice ? ». Mais le propos, dont le commencement était conceptuellement très embarrassé et artificiel, a surtout porté sur la distinction entre droit naturel et droit positif. La candidate a tendu à confondre la sphère morale et la sphère politique du concept de justice, ne se rendant pas compte du glissement effectué d'un texte renvoyant avant tout au domaine de la morale (certes considéré par ailleurs, chez Platon, à travers une analogie de l'âme et de la cité) à une leçon qui se concentre avant tout sur la question politique. Par ailleurs, la structure de la leçon n'était pas assez marquée. L'ensemble de l'exposé (explication de texte et séquence d'enseignement) a été estimé néanmoins très sérieux.

- Leçon notée 13/20 : un candidat interrogé sur un texte extrait de *l'Introduction à la critique de l'économie politique* de Marx a livré une prestation assez originale centrée sur un enjeu épistémologique ayant pour but de questionner le travail comme abstraction fondatrice de l'économie capitaliste. Ce choix montre que les candidats ont une certaine marge de manœuvre dans leur lecture et leur interprétation du texte, qui ici se serait prêté plus volontiers à un questionnement sur la dénaturation du rapport de l'homme au travail. Si une petite torsion peut parfois être intéressante et imputable à la liberté pédagogique du professeur qui construit son cours, il reste que le choix de la question de leçon centrée sur « l'objet des sciences humaines et sociales » a pu surprendre, parce qu'elle infléchissait à nouveau l'objet du texte et proposait par ailleurs une réflexion très générale et abstraite sur la connaissance et la différence entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme.

Les meilleures prestations (entre 14/20 et 18/20) ont manifesté un bel effort de clarté, associé à des connaissances soigneusement employées :

- Leçon notée 14/20 : une candidate interrogée à partir d'un texte de Kant extrait de *Théorie et pratique* a su faire une lecture très attentive de l'extrait proposé, sensible à sa progression. Elle a dégagé les trois temps du texte et s'est arrêtée sur les distinctions conceptuelles qu'il nécessitait (mal résultant de causes naturelles/mal résultant de l'action humaine ; espoir passif consistant à attendre que quelque chose se produise/espoir actif consistant à faire en sorte qu'advienne ce qui est moralement bon, possibilité/nécessité, induction/déduction, etc.). La candidate lisait trop ses notes

manuscrites et regardait insuffisamment le jury. Néanmoins, ses connaissances de la philosophie de Kant, au lieu de faire obstacle à une lecture attentive du texte, ont été mobilisées à bon escient pour l'éclairer. Elle a su construire une leçon intitulée « Les êtres humains progressent-ils moralement dans l'histoire ? » nettement et pertinemment problématisée, et instruite. Outre la ré-exploitation élargie des œuvres de Kant sur ce sujet, elle s'est référée de manière fructueuse au *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* de Rousseau, à Max Weber et à sa distinction entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité (voir *Le savant et le politique*) et pour finir à Hans Jonas et à son *Principe responsabilité*, ouvrant un « horizon d'espoir » sur les possibilités de progrès éthique, fussent-elles précisément sur fond de précarité morale. Lors de l'entretien, la candidate est parvenue à répondre aux questions même si cela devenait plus vacillant à la fin.

- Leçon notée 14,5/20 : un candidat a manifesté une bonne connaissance de la philosophie de Nietzsche au cours de son explication d'un passage du *Crépuscule des idoles*. L'extrait, focalisé sur l'art (plus spécialement sur le jugement de goût), justifiait des renvois à *La Naissance de la tragédie* et à *Ainsi parlait Zarathoustra*. Le candidat n'a que trop peu vu la valorisation faite de la « naïveté » (« seul l'homme est beau », première et naïve vérité de l'esthétique »), a trop laissé de côté aussi les attaques dirigées contre Kant (sur le « laid » symbolique, *contra* « le beau symbole du bien moral »), mais il a réussi à faire de son explication un effort explicatif et réflexif cohérent, bien pensé par rapport à sa leçon sur l'immonde. Il ne faudrait pas oublier toutefois ni le programme des notions ni celui des repères. Et si la connaissance de Nietzsche a révélé un bon usage de certains grands thèmes nietzschéens (l'art apollinien, l'art dionysiaque, la volonté de puissance, la grande santé), c'est ce défaut de visibilité du programme (et l'absence de tout renvoi à la notion de génie, appelée par le texte comme par la leçon dans la thématique choisie) qui permet d'expliquer une évaluation soulignant la solidité méthodologique et doctrinale, mais pas l'excellence pédagogique.

- Leçon notée 15/20 : un candidat construisant une leçon à partir d'une explication de texte de Bergson, extrait de *l'Évolution créatrice*, a procédé à une explication linéaire, pas à pas. Elle s'est montrée à la fois consistante et solide, tant par l'approche méthodique que par les bonnes connaissances philosophiques, notamment des théories finalistes et de leur critique par Bergson. La leçon prolongeait l'explication du texte par une proposition de cours sur la raison et la science posant la question de la possibilité et des limites de l'explication scientifiques des phénomènes du vivant et le problème du caractère apparemment mystérieux de la présence et de l'apparition de la vie et des vivants sur la Terre. Si la science étudie les organismes vivants, cela peut-il être dans la continuité de l'étude des corps non-vivants, de la matière inerte, ou en discontinuité, notamment méthodologique ? Le candidat a développé encore davantage ses connaissances (notamment de l'œuvre épistémologique d'Aristote : la *Physique II*, les *Seconds Analytiques*, ainsi que de Kant dans la *Critique de la faculté de juger, II*) et ses compétences méthodologiques, dans sa leçon comme dans l'entretien qui y fait suite. Il a su retrouver les théories mécanistes lors de l'entretien, même s'il les a peu développées dans son explication et sa leçon, faute de les maîtriser suffisamment dans le détail.

- Un autre candidat a également obtenu la note de 15/20, à partir d'un texte de Raymond Aron extrait de « Dimensions de la conscience historique » d'inspiration kantienne (influence revendiquée) qui distinguait entre un usage régulateur de l'idée du sens de l'histoire et un usage dogmatique illégitime. Le candidat a bien su expliciter cette influence et ainsi dégager le sens du texte, puis il a proposé une bonne leçon. Il a d'abord soutenu (1), en s'appuyant sur Hegel et Marx, que la raison tend à affirmer un

sens de l'histoire, puis (2) en distinguant connaissance historique et connaissance scientifique (avec Schopenhauer et Popper – bien maîtrisé et bien développé - dans « Misère de l'historicisme ») et en opposant fait historique et loi en science, il a cherché à montrer le danger théorique (sophistique) et pratique (les dérives totalitaires) de l'historicisme. Pour finir (3), il a montré que la thèse d'un sens de l'histoire pouvait servir de programme fécond sur les plans politiques et moraux et nourrir un certain optimisme volontariste, si l'on savait ne pas les confondre avec des affirmations scientifiques (Kant).

- Une autre leçon notée 15/20 a été élaborée à partir d'un texte de Heidegger extrait de *Qu'appelle-t-on penser ?* qui posait la question « Comment un organe biologique permet-il de comprendre la pensée ? ». Remettant en question l'opposition classique et statique entre théorie et pratique, pensée théorique et travail technique, le candidat s'est livré à un commentaire progressif de la thèse d'Heidegger de la pensée définie comme « un travail ou une œuvre de la main ». Par-delà la définition mécaniste de la main comme organe de préhension, il a dégagé l'idée d'une « sémantique de la main » qui fait de cette dernière un organe pas comme les autres. Dans le prolongement du texte, le candidat a posé la question suivante : « Avoir des mains fait-il de l'homme un être intelligent ? ». Il a alors développé sa réflexion en commençant par la théorie finaliste d'Aristote de la main comme effet de l'intelligence. Proposant ensuite de repenser un autre rapport entre la main et l'intelligence, il envisagé une simultanéité de fait entre les mains et la pensée en procédant à une analyse phénoménologique des gestes de la main, prenant pour exemple la caresse chez Levinas. Il a conclu sur une redéfinition de la pensée comme essentiellement technicienne et fabricatrice de *l'homo sapiens* redéfini comme *homo faber*. Il aurait manqué à cette très bonne leçon pour être excellente une présentation de la position mécaniste d'Anaxagore (par exemple) et un travail sur la notion de technique impliquée par la métaphore heideggérienne « penser est comme travailler à un coffre ».

- Une autre prestation de très bonne tenue, notée 15/20, a été élaborée à partir d'un extrait plutôt long et difficile du *Rêve de d'Alembert* de Diderot. La candidate a su restituer finement l'argumentation de l'auteur, pour se demander comment l'auteur parvenait à élaborer une conception de la liberté à l'intérieur d'un cadre néecessitariste. Cela passait par une distinction entre *agir* et *vouloir* – plus précisément par la dissociation de la liberté et de la volonté. Comme cela été énoncé plus haut, si une méthode solide et de la finesse dans la lecture suffisent à produire une très bonne explication interne du texte, sans adjonction de connaissances très érudites sur l'auteur, des connaissances élémentaires sont en revanche requises pour constituer une culture philosophique satisfaisante. Tel a été le cas de la candidate qui a su identifier la référence faite par Diderot à la conception hobbesienne de la volonté comme « dernier désir ». En revanche, son choix de l'intitulé de leçon (« Suis-je maître de moi-même ? ») était un peu général et éloigné des enjeux du texte.

- Leçon notée 15,5/20 autour d'un extrait de la *Somme contre les Gentils* (II, 66) de Thomas d'Aquin : le texte soutenait la thèse d'une différence entre le sens et l'intellect au moyen de six arguments. Le candidat a choisi d'introduire l'extrait en le replaçant dans le cadre du problème de la connaissance, en soulignant la nécessité du sens pour nous mettre en rapport avec les choses à connaître et leur incapacité à nous conduire au-delà du particulier et donc à constituer une connaissance scientifique. Cette limite appelle selon le candidat l'intervention d'une autre faculté, capable de s'élever à l'universel, l'intellect. Mais alors comment articuler l'un à l'autre ? Quelle est la différence entre le sens et l'intellect ? Le candidat a ensuite proposé une explication claire, précise et rigoureuse du texte, mais sans vraiment le problématiser, tendant à accepter comme allant de soi la

perspective de Thomas d'Aquin. La séquence d'enseignement traitait du problème soulevé en introduction en trois temps : 1) L'intellect est indispensable pour accéder à une connaissance authentique supposant la saisie de l'universel ; 2) Cependant la connaissance commence avec le sensible et c'est au sein même du sensible que l'on dégage par l'intellect, mais grâce à la répétition de l'expérience, l'universel (*Seconds Analytiques*, II, 19) ; 3) La difficulté est alors de penser leur articulation, comme s'y efforce Kant dans la *Critique de la raison pure* (le candidat distingue entre concepts purs de l'entendement et concepts empiriques). Si le candidat n'a pas tout à fait eu le temps de terminer sa leçon, son propos était tout à fait clair et les références maîtrisées. Lors de l'entretien, il a saisi l'occasion de problématiser la lecture du texte et d'enrichir son propos. En particulier, il s'est interrogé sur la pensée à laquelle Thomas d'Aquin s'oppose et sur la possibilité de la défendre. Il a identifié une forme d'empirisme radical et s'est montré capable de faire droit à ce point de vue, c'est-à-dire d'admettre qu'il n'y a peut-être pas d'universalité et de nécessité dans la connaissance humaine. Il s'est montré capable de discuter quelques arguments concrets concernant les capacités de certains animaux et leurs limites. Invité ensuite inversement à faire la critique de l'empirisme, il a également avancé des arguments pertinents, en soulignant en particulier la difficulté selon lui de l'empirisme à rendre compte de l'universalité et de la nécessité, par exemple en mathématiques. Cependant, l'entretien a aussi montré certaines lacunes dans la culture philosophique du candidat : il ne connaissait manifestement pas le traité *De l'âme* d'Aristote auquel se réfère Thomas d'Aquin, il ignorait donc la distinction entre sensible propre et sensible commun et n'a pas pu par conséquent envisager le sens commun comme une médiation entre les sens et l'intellect ; il ne connaissait pas davantage la querelle des universaux. Mais ces limites ont paru secondaires relativement à la qualité de l'explication et de la leçon, à la maîtrise conceptuelle du candidat, à sa clarté et à son aisance dans la discussion.

- Un texte de Sextus Empiricus extrait d'*Esquisses pyrrhoniennes* (I, II ; §12) a fait l'objet d'une très bonne leçon (16/20) qui a su dégager l'enjeu éthique du scepticisme. En analysant « la fin de la voie sceptique », le candidat commente la double ataraxie en matière d'opinions et d'affects poursuivie par le sceptique, justifiant la nécessité de la suspension de jugement. La tranquillité du sceptique est alors confrontée au « trouble continu » des dogmatiques que rien n'arrête dans leur quête de la vérité et des biens. Le jury a apprécié la finesse de traitement de l'opposition entre dogmatisme et scepticisme, ainsi que l'explication de la notion de hasard qui accompagne celle du bonheur dans la perspective sceptique. Dans la discussion, le candidat a notamment su rendre compte de la singularité de l'éthique sceptique par rapport aux doctrines morales de l'Antiquité comme celle de Platon ou d'Aristote, invitant à dépasser la dimension fortuite pour penser philosophiquement le bonheur.

- Une leçon (notée 16/20) construite à partir d'un texte de Marc Aurèle extrait des *Pensées pour moi-même*, Livre XII, a montré de la plus belle façon que si une bonne connaissance de l'auteur, du courant auquel il appartient et de la littérature secondaire de référence (Pierre Hadot) est certainement utile, rien ne saurait remplacer une saine capacité d'étonnement devant certaines affirmations centrales du texte. La candidate a su insister sur le paradoxe que constituait l'idée que le bonheur serait chose facile à atteindre (contrairement à ce que soutiendra un Spinoza à la toute fin de l'*Éthique*), avant de montrer en quoi cette thèse trouvait sa justification dans la doctrine professée par Marc Aurèle. La candidate a su également restituer le sens de passages délicats à première lecture, comme lorsque Marc Aurèle note que celui qui adoptera et mettra en pratique la doctrine morale qu'il professe « cessera d'être un étranger dans sa [propre] patrie » : ce passage a permis de rappeler l'importance, pour Marc

Aurèle, de jouer le rôle que la providence nous a attribué, à rebours de ce que préconisent Diogène et les Cyniques. Les connaissances de la candidate n'auraient pas été mises à profit si elles n'avaient systématiquement été justifiées, comme il est essentiel de le faire face à une classe, en maintenant un juste degré de naïveté face au texte, sans toutefois tomber dans une candeur affectée.

- Une prestation excellente (17/20) portant sur un texte de Hume critiquant le contractualisme et l'idée de convention politique a su non seulement mettre en évidence la finesse de l'argumentation de l'auteur (qui ne légitime pas la force, mais plaide pour l'inertie des faits sociaux qui imposent leur mode de fonctionnement en matière de politique), mais en identifier les limites (le problème d'une légitimation fragile des normes sociales). Cette prestation a ainsi pu parfaitement étoffer le problème dans le cadre de la séquence d'enseignement. Elle a proposé de partir d'une critique des légitimations naturelle ou intellectuelle de l'autorité en politique (en mobilisant le *Gorgias* de Platon), pour passer ensuite à une analyse de l'intérêt des conventions sociales (Montaigne), puis mettre en relief la performativité du contrat social. Hume et Marx ont été articulés pour montrer dans un dernier temps comment une dialectique entre nature et convention permettait d'intégrer graduellement la normativité politique.

- Leçon notée 17/20 : dans le cadre d'une réflexion sur la fonction de l'art et la réponse à un reproche qui lui est adressé (le reproche « *d'indignité* » en raison de son « *apparence* » et ses « *illusions* »), le candidat, qui a choisi un texte de Hegel (*Esthétique*, Introduction), montre que par l'art le réel apparaît, – c'est une apparence qui fait apparaître – et qu'il est même l'apparence la moins trompeuse (c'est l'objet du moment de l'explication de texte). Ce qui fait la très bonne qualité de cet exposé, outre l'attention et la fidélité au texte, c'est également la bonne problématisation du moment de la séquence d'enseignement, qui présente trois qualités principales : 1. la question choisie par le candidat est bien articulée au texte (« fluidité » du passage à la leçon, après l'explication du texte) ; 2. elle est bien problématisée : « l'art nous éloigne-t-il de la réalité ? » ; 3) l'extrait de Hegel est bien « réintroduit » dans la leçon, à l'occasion d'une analyse de « l'éloignement » sans que les propos répètent inutilement ce qui aurait déjà été dit dans le moment de l'étude du texte. L'éloignement est compris soit comme trahison (cf. Platon *République*, VI et VII), soit comme distance pour mieux comprendre la réalité (cf. Aristote, *Poétique*, Bergson) ; soit comme moment particulier de l'esprit. C'est dans ce 3^{ème} moment de la leçon que la référence au texte de Hegel est exploitée par le candidat, pour être reprise et retravaillée : le candidat montre que, jusque là, dans sa leçon, il avait présupposé que le réel était « déjà là » –avec Bergson en particulier –, et c'est ce point qu'il interroge, avec le texte de Hegel : le réel ne serait pas déjà là, mais serait une dynamique de l'esprit ; l'éloignement est un moment où l'art se montre lui-même comme une apparence faisant apparaître le réel, ce qui permet au candidat de retravailler un passage du texte (« la vérité ne serait pas si elle ne paraissait ou plutôt n'apparaissait pas »), et de commenter cette reformulation de Hegel (« ou plutôt »). D'autres textes de Hegel sont également convoqués par le candidat, ce qui permet encore mieux d'éviter la répétition à l'identique des propos de l'explication de texte.

- Leçon notée 17/20 à partir d'un texte de Locke extrait de la *Lettre sur la tolérance* : la candidate a d'abord bien inscrit le texte dans le contexte politique et religieux de l'époque, rappelant l'opposition entre les partisans de la prééminence royale et du dogme anglican d'une part, et ceux défendant le droit d'adorer Dieu selon sa conscience d'autre part. Elle a ensuite indiqué le problème du texte, puis la thèse de Locke consistant à soutenir que l'intolérance religieuse est due à la confusion des sphères politique

et religieuse et que la tolérance exige leur stricte séparation. Elle a dégagé clairement les trois temps du texte : 1) L'intolérance religieuse prend sa source dans un désir de domination politique des chefs de l'Église anglicane ; 2) Cette attitude fait violence aux droits naturels des hommes et suscite donc une résistance au fond légitime, 3) L'intolérance religieuse est encouragée par les princes qui s'appuient sur elle pour s'octroyer un pouvoir tyrannique. La candidate a ensuite procédé à une explication de détail à la fois claire et attentive aux concepts et aux arguments. La leçon proprement dite a été introduite par un retour sur la notion de religion en insistant sur le fait que celle-ci renvoie à la fois à une relation des hommes avec le divin et à des rapports des hommes entre eux unis en des communautés religieuses par des croyances et des pratiques partagées. D'où une double tension : d'une part, il y a plusieurs religions particulières, mais chacune prétend fonder une communauté en principe universelle ; d'autre part, le pouvoir religieux prétend en raison de son lien supposé avec le divin à la suprématie par rapport au pouvoir politique.

La leçon adopte alors le plan suivant : 1) Le pouvoir religieux menace le pouvoir politique ; 2) La solution à cette conflictualité consiste à donner la souveraineté à l'État en matière de pratiques religieuses ; 3) Elle implique également de repenser la nature du pouvoir religieux. Cela doit permettre d'instaurer la tolérance religieuse. Ce développement s'appuie sur des références précises et maîtrisées : les livres VIII et IX de *l'Éthique à Nicomaque* pour penser la nature des rapports entre citoyens à mi-chemin entre l'amitié selon l'utile et selon la vertu ; le chapitre XXIX du *Léviathan* pour soutenir que l'État doit être souverain en matière religieuse, car admettre l'existence de deux maîtres, l'un temporel et l'autre spirituel, c'est conduire l'État à sa ruine, et dire ce qu'est un péché, ce n'est rien d'autre que de dire la loi. Le fragment 339 (édition Sellier) des *Pensées* de Pascal est mobilisé pour soutenir une différence de nature entre sphère politique et la sphère religieuse et par là justifier leur séparation. Même si la subtilité de la fin de l'extrait a échappé à la candidate, les grandes qualités pédagogiques, assises sur des savoirs effectivement maîtrisés, dont une fréquentation réelle du *Traité du gouvernement civil* et de textes chronologiquement proches des écrits lockéens (le *Léviathan* d'Hobbes, entre autres) ont participé de l'excellence de l'explication.

L'entretien, pendant lequel la candidate s'est montrée attentive aux questions et soucieuse d'y répondre, a permis de préciser la fin de l'extrait, de nuancer et d'enrichir le propos : de préciser le sens de la loi de l'Évangile, de mieux mettre en valeur les enjeux actuels du texte (la liberté de conscience, la laïcité,...), d'interroger les cas qui peuvent rester l'objet d'un conflit même dans cette conception (droit à l'avortement, par exemple), de nuancer l'interprétation défendue, conforme à la lettre du texte, selon laquelle Locke soutiendrait une simple séparation du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel pour montrer que cette séparation implique plutôt une subordination du pouvoir religieux au pouvoir politique.

- Leçon notée 18/20 : un candidat a obtenu la remarquable (même exceptionnelle) note de 18/20 sur un extrait d'*Histoire et Vérité* de Paul Ricœur. D'abord, l'explication a pertinemment cerné le problème de l'approche du vrai dans sa relation au monde : si en effet la vérité est l'adéquation du jugement à la chose, cela implique-t-il de réserver le vrai au jugement scientifique, et de maintenir une distance entre les conditions de l'*épistémè* et la perception du monde ? La question directrice du candidat, fort bien posée (« Le monde doit-il être vécu pour être connu objectivement ? ») a donné une bonne porte d'entrée 1° au travail explicatif portant sur le texte, 2° à la séquence d'enseignement (orientée sur les thèmes de « La science » et de « La vérité »). Attentif à la lettre du texte et à sa pluralité de sens (texte fidèle à l'approche ricœurienne de l'herméneutique des symboles, qui « donne à

penser »), le candidat a bien exposé et expliqué en quoi l'expérience mondaine-*Erlebnis* (dans la diversité de ses formes et de ses plans) et l'expérience scientifique (*Experiment*) s'impliquent dans une application et une correspondance mutuelles. Au cours de la leçon, c'est une rencontre régulière avec Descartes et avec Husserl qui s'est dévoilée aussi bien dans la partie I que dans les parties II et III de son exposé. Enfin, pendant l'entretien, le candidat a pu apporter plus de contenu au dernier temps de son développement, et su profiter de l'occasion des questions pour travailler sur les conditions de l'expérimentation (avec l'expérience galiléenne du plan incliné), examiner l'hypothèse interprétative d'un constructivisme à l'œuvre dans le texte, reconsidérer la référence explicite à Duhem, implicite à Koyré, et finalement, replacer l'extrait dans des considérations sur la définition collective du vrai scientifique au sein d'une communauté de pratiques et de pensées (la communauté des savants).

ÉPREUVES D'ADMISSION

DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN

Descriptif de l'épreuve

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée maximale de quinze minutes. Sur l'application « coffre digital sécurisé », le candidat admissible a déposé à l'intention du jury une fiche individuelle de renseignements concernant son parcours et les expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours¹. L'entretien débute par un exposé d'une durée maximale de cinq minutes permettant au candidat de se présenter formellement au jury, en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury, qui l'interroge à son tour pendant une durée maximale de dix minutes.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Cette seconde partie de l'épreuve « entretien » se décompose donc elle-même en deux parties, un premier temps de dix minutes (au maximum) est consacré à une *mise en situation d'enseignement*, à quoi fait suite un second temps de dix minutes également (au maximum) portant sur une *mise en situation liée à la vie scolaire* (dans la classe ou en-dehors de la classe).

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire. Durée de préparation : non-applicable. Durée de l'épreuve : 35 minutes. Accès à la bibliothèque : non autorisé

Rapport d'épreuve

Rapport établi par M. Paul MATHIAS à partir des observations de l'ensemble des membres du jury

1. Remarques liminaires

Suite à la réforme des concours d'enseignement, la session 2022 du Capes-Cafep de philosophie aura été celle de la mise en place de l'épreuve totalement nouvelle dite « entretien », qui requiert, pour la première fois dans l'histoire du concours, que les candidats soient évalués, non sur

¹ « Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'[arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes](#), selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture. »

leurs seuls acquis disciplinaires, mais à partir de leur expérience personnelle et sur leur « motivation » et leur « aptitude à se projeter dans le métier de professeur ». Conformément aux textes en vigueur¹, le jury a donc vocation, désormais, à évaluer les candidats – futurs fonctionnaires informés de leurs droits et de leurs devoirs, ainsi que des exigences du service public – selon leur capacité à identifier et à analyser des « situations » dans des circonstances susceptibles de mettre en jeu leurs missions dans leur éventuelle relation aux valeurs de la République (liberté, égalité, lutte contre les discriminations de toutes natures, justice sociale, fraternité, laïcité, respect de toutes les croyances, indivisibilité, démocratie, etc.). Or ces valeurs, ayant intimement partie liée avec un ensemble extensif et cohérent du corpus notionnel de sa discipline, le jury du Capes-Cafep de philosophie s'est déterminé à conduire l'épreuve en cohérence avec les spécificités de cette dernière :

- en évitant les questions purement factuelles destinées seulement à vérifier les connaissances du candidat concernant la réglementation ou l'administration des établissements publics locaux d'enseignement ;
- en évitant les questions à caractère intime ou personnel, l'épreuve n'ayant pas été conçue comme un « entretien de personnalité », mais en pointant, à partir du document réglementaire fourni par le candidat, les aspects les plus saillants de son parcours académique et parfois professionnel ;
- en privilégiant un éclairage philosophique des « situations » évoquées dans la seconde partie de l'épreuve, et en les considérant comme autant d'occasions d'un exercice de philosophie pratique et appliquée.

Ainsi, dans une déclinaison propre à la discipline « philosophie », l'épreuve « entretien » a consisté, dans sa seconde partie, à inviter les candidats à identifier et à analyser la ou les notions philosophiques à la fois théoriquement et pratiquement impliquées dans telle « situation » d'enseignement ou de vie scolaire, dans la classe ou hors de la classe. À cet effet, et afin que toutes les commissions fonctionnant en parallèle pussent appliquer les mêmes critères d'évaluation, le jury, suite à une longue concertation, a fixé un schéma directeur systématiquement mis en œuvre lors de l'épreuve « entretien », les candidats se voyant proposer la question suivante, ou ses déclinaisons orales :

« Étant donné la situation d'enseignement/de vie scolaire suivante [description de la situation de classe ou de vie scolaire] : quelles perspectives philosophiques identifiez-vous ? comment les dégagez-vous de cette situation et comment les formulez-vous ? en quels termes les partagez-vous avec votre ou avec vos interlocuteurs [élève(s), personnel(s) d'éducation, famille(s)] ? quelle amorce de synthèse envisagez-vous pour ces perspectives ? »

Ce schéma a défini et a vocation à définir durablement, au point de vue de sa forme, l'épreuve « entretien » du Capes-Cafep de philosophie. Dans sa perspective disciplinaire propre, l'épreuve incite effectivement les candidats à réfléchir à la manière dont, dans le contexte d'une « situation » réputée complexe, ils entreprennent d'amorcer un *dialogue*, voire un *débat* avec les élèves, avec les personnels d'éducation concernés, et même avec les familles. Les candidats sont invités à envisager les différents points de vue ou les perspectives susceptibles de s'exprimer dans ce dialogue ou dans ce débat, ainsi qu'à les ordonner, éventuellement à leur apporter une amorce de solution ou de dénouement, et, en tant que de besoin, dans un esprit d'appropriation et de partage des valeurs de la République.

2. Présentation du parcours personnel du candidat

¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>

L'épreuve « entretien » débute par la présentation que fait le candidat de son parcours personnel. La réglementation n'impose ni n'interdit des notes écrites et préparées à l'avance – il n'y a aucun temps de préparation pour l'épreuve – et le jury ne préconise ni n'interdit leur usage. Il convient cependant de signaler que, selon une expérience très largement partagée au sein des commissions, l'usage de notes ne semble favoriser en rien les candidats, qui lisent parfois ce qu'ils pourraient très bien exprimer spontanément, mais qu'il dessert au contraire assez souvent ceux qui en sont comme « prisonniers » et qui ne parviennent pas à formuler avec naturel les grandes lignes d'un parcours étudiant généralement – quoique pas toujours – assez linéaire. Sans poser quelque interdiction que ce soit, le jury du Capes-Cafep de philosophie tendrait donc à conseiller aux futurs candidats de *ne pas* rédiger par avance leur texte de présentation et d'avoir confiance en leur capacité à dire simplement qui ils sont, quel a été leur parcours de formation et comment ils le réfléchissent.

Naturellement, l'épreuve interdit par sa nature qu'on en fixe par avance la norme et les contours. Dans la présentation qu'ils ont souvent faite de leur parcours personnel, le jury a pu observer l'importance qu'aurait acquise pour certains candidats la rencontre d'un professeur particulièrement charismatique ou la lecture de textes ou d'auteurs qui les auront marqués. Il est difficile d'évaluer la sincérité comme il est impossible de postuler l'insincérité de telles indications sur les ressorts d'une vocation au professorat et, tout particulièrement, à l'enseignement de la philosophie. On pourrait en revanche trouver un intérêt plus avéré au discours d'un candidat ou d'une candidate qui reconnaîtrait que l'enseignement peut n'être pas *a priori* une vocation et qui exposerait avec clarté, mais aussi peut-être avec des hésitations, les doutes qu'il ou qu'elle nourrit sur la légitimité à devenir professeur de philosophie, montrant ainsi par ricochet une conscience réellement amorcée des difficultés du métier.

D'une manière générale, le jury observe que les parcours personnels des candidats sont très variés : l'un est professeur depuis dix ans à Mayotte, l'autre maître de conférences en mathématiques, un troisième, normalien, travaille sur l'intelligence artificielle et a bénéficié d'une année d'études dans une université américaine, un dernier exerce une pratique professionnelle cosmopolite mêlant des enseignements de philosophie, d'architecture et d'art dans différentes écoles en France, au Liban, ou aux États-Unis. De tels parcours, un peu exceptionnels, contrastent évidemment avec ceux, récurrents et ordinaires, d'étudiants auxquels il n'a été donné que de suivre consciencieusement leurs études, de rédiger deux mémoires de maîtrise et de compter éventuellement quelques cours particuliers en guise d'expérience d'enseignement. Ce ne sont donc évidemment pas de tels contrastes que doit noter le jury, qui n'a pas vocation à ramener à une échelle de notes les hasards de la vie et ses opportunités. C'est pourquoi il se sera efforcé d'objectiver dans une perspective réflexive le discours des candidats et de le ramener, autant que possible, à des qualités argumentatives et rhétoriques comme la clarté, la rigueur ou la force de conviction qui peuvent l'accompagner.

Le jury souhaite à cet égard, d'une part, mettre les candidats en garde contre une approche exagérément dramatique de leur parcours de formation et contre l'insistance qu'ils croient devoir mettre sur certains drames intimes de leur vie, pour lesquels le jury est bien contraint de conserver une parfaite neutralité de sentiment ; et d'autre part, il souhaite les inviter à spécifier de manière, non pas anecdotique, mais raisonnée, ce qu'ils considèrent être les attraits de l'enseignement de la philosophie, qu'ils peuvent décliner, par exemple, à partir d'une référence un peu précise à des objets ou à des auteurs particuliers ; ou à partir d'une inclination pour des méthodes de travail ou un rapport à la réalité propres à la pensée philosophique : les règles de l'argumentation, l'intégration d'objets culturels dans la réflexion philosophique, etc. Certains exposés, rares, ont témoigné d'un effort d'articuler une réalité factuelle à sa représentation formelle, par exemple avec une analogie de la figure du maître d'une technique de combat et de celle du maître d'un enseignement théorique ; ou avec une articulation entre la recherche académique et la transmission des savoirs dans une perspective résolument scolaire.

Mais on a surtout observé que des candidats « spécialisés » dans tel ou tel domaine de la philosophie ont eu du mal à en exploiter les éléments dans leur propre présentation, voire à faire le lien entre leurs études et le métier de professeur auquel ils se préparent. Plus étonnant encore : interrogés

sur le sujet même de leur mastère recherche, ils se révèlent fréquemment incapables d'en préciser les détails ou accusent une méconnaissance avérée des thèmes ou des concepts centraux de leur sujet. De telles failles dans le propos des candidats ne peut s'expliquer par le seul décalage entre le cursus et les exigences des études universitaires, d'une part, l'ancrage des compétences académiques dans monde scolaire et dans le terreau de la réalité effective, d'autre part. Si certains candidats ont pu être mis en difficulté par des questions portant sur leur parcours ou sur leur propre document de présentation, et qu'ils semblaient ne pas maîtriser le sujet ou l'auteur avec lesquels ils étaient réputés avoir quelque affinité, c'est soit que la maîtrise en était insuffisante sur le plan intellectuel, soit que la maîtrise de la rhétorique auto-promotionnelle requise par l'épreuve « entretien » faisait défaut. Une chose est sûre : l'épreuve « entretien » n'est pas une épreuve de soutenance de mémoire ; il n'en faut pas moins avoir une connaissance consolidée de son sujet, mais aussi acquérir des compétences rhétoriques et relationnelles – aussi dites « compétences douces » – requises dans sa présentation. Pour résumer en somme le propos, ce premier moment de l'épreuve « entretien » est apparu, lors de la session 2022 du Capes-Cafep de philosophie, comme assez peu contrasté ou, symétriquement, comme d'un niveau général assez homogène.

Dans la première partie de l'épreuve, chacun a le choix de valoriser tel ou tel aspect de ses activités académiques ou extra-académiques. Il convient toutefois d'insister sur un point, à savoir que, dans la conduite de l'épreuve « entretien », un certain professionnalisme est formellement requis, à savoir une tenue de langue et de pensée qui interdit, notamment, tout laisser-aller et toute complaisance de vocabulaire. Tel candidat, par exemple, utilise à deux reprises la formule « mon *passif* en philosophie et dans l'enseignement... » pour évoquer son expérience et sa formation initiale, sans s'aviser du caractère non seulement dépréciatif – malhabile quand il s'agit de faire apparaître des qualités personnelles – mais également impropre de ce terme, l'usage populaire du mot, vaguement hérité des règles de comptabilité, n'étant guère approprié à l'espace académique. Telle autre candidate emploie, elle, le terme de « stéréotype » en lieu et place de celui de « préjugé », qui n'a pas la même extension et qui, seul, fait pleinement partie du lexique consacré de la philosophie. Les candidats au Capes-Cafep de philosophie doivent prendre pleinement conscience du fait que l'indépendance de la pensée et de l'activité philosophiques – qu'ils présentent par ailleurs eux-mêmes comme si précieuse – commence par une prise de distance résolue du prêt-à-parler caractéristique de l'époque contemporaine. Le jury, on le dira sans hésiter, n'est pas séduit par des formules creuses comme : « j'aime pratiquer une philosophie moderne, actuelle, qui varie les supports » ou « une philosophie au cœur du vivre-ensemble » ; pas plus qu'il ne goûte les scories du lexique managérial, pour dire qu'on aimerait « monter en compétence », ni de pathétiques et flagorneurs anglicismes pour encenser « des enseignants inspirants ».

3. Mise en situation professionnelle

Pour ce qui concerne la description des « situations » dites « d'enseignement » comme de « vie scolaire », le jury a collégalement constitué un stock principalement inspiré de l'expérience directe ou indirecte de ses membres. Chacune des dix commissions devant, chaque jour, entendre douze candidats, toutes les commissions disposaient, chaque jour, d'un ensemble de descriptifs de vingt « situations d'enseignement » et de vingt « situations de vie scolaire », parmi lesquelles étaient choisies les deux situations proposées à la perspicacité des candidats. Chacun de ces descriptifs était intégré au « schéma directeur » mentionné ci-dessus¹. Des candidats différents ont donc pu être interrogés sur de mêmes « situations », le caractère aléatoire du choix opéré par chaque commission ne portant pas atteinte au principe d'égalité de traitement des candidats, dont aucun ne pouvait connaître par avance les « situations » sur lesquelles il allait être interrogé.

¹ *Vide supra*, p.70.

En leur principe, les questions posées visent à ce que les candidats rendent compte de la convertibilité de certains événements dans les termes d'un discours professionnel, c'est-à-dire, pour ce qui les concerne, philosophique – puisqu'ils ont vocation à exercer la profession de professeur de philosophie. *L'exercice est difficile*, il faut y insister, et il demande naturellement un temps de réflexion bien plus qu'une simple réaction. Certains candidats prenaient donc quelques notes pendant les questions ou marquaient un temps d'arrêt avant de répondre. Le jury estime la chose parfaitement naturelle et ne craint pas de tels silences. C'est que, derechef, il ne s'agit pas de réagir, il s'agit bien de réfléchir, c'est-à-dire, en l'occurrence, de convaincre les membres du jury de la façon dont une maîtrise suffisante des principes régulateurs de l'école, associée à quelque compétence disciplinaire, permet de prendre raisonnablement la parole sur telle ou telle « situation » et, le cas échéant, inspirer ou provoquer une action appropriée.

a) *Mise en situation d'enseignement*

Liste des situations d'enseignement proposées

Au début d'un cours sur la politique, un(e) élève vous demande d'explicitier vos propres opinions politiques, pour savoir de quel point de vue vous parlez.
Alors que vous annoncez un prochain cours sur le devoir (moral), un(e) élève s'étonne de l'objet de cet enseignement qui selon lui est réservé à sa famille.
Alors que vous exposez la théorie darwinienne, un élève vous répond qu'il refuse d'apprendre une théorie contraire à sa religion.
Dans le cadre d'un cours sur la justice, un(e) élève affirme que « les droits de l'homme sont une construction occidentale ; ils ne sont pas universels. »
Dans le cadre d'un cours sur la vérité, un(e) élève vous dit : « Si on peut douter de tout, alors on peut aussi douter de ce que vous dites. »
Dans le cadre d'un cours sur le temps et sur l'idée de la finitude humaine, un(e) élève récemment affecté(e) par un deuil, visiblement très ému(e), vous interroge : « Pourquoi rester en vie si c'est pour voir mourir ceux que l'on aime ? »
Dans le contexte d'un cours de philosophie, un(e) élève intervient et affirme : « Le savoir est inutile, seule la croyance peut fonder la raison. »
Dans un cours consacré à la méthodologie, les élèves vous demandent s'ils peuvent évoquer dans une dissertation sur l'État des événements politiques actuels.
Dans un cours sur la religion, un élève affirme qu'une personne athée ne peut pas être morale.
Dans un extrait du <i>Traité théologico-politique</i> , Spinoza conteste l'invocation de la charité à des fins de désobéissance civile. Des élèves s'en offusquent.
Des élèves voudraient « faire un débat ».
Lors d'un cours sur Freud, un(e) élève manifeste le refus d'envisager la question du désir.
Lors d'un cours sur la morale de l'intention, un(e) élève soutient qu'Hitler pensait que ce qu'il faisait était bien.
Lors d'un cours sur la politique, un(e) élève s'étonne que vous présentiez des arguments de philosophes critiques de la démocratie.
Lors d'un cours sur la science, un(e) élève soutient que les erreurs contenues dans l'histoire des sciences invalident sa prétention à la vérité.
Lors d'un cours de philosophie politique, un groupe d'élèves déclare : « On a qu'à donner Mayotte aux Comores, comme ça on n'aura plus de problèmes ! »

Lors d'un cours où vous expliquez le propos d'un philosophe, un(e) élève affirme son désaccord avec l'auteur sans argumenter faisant valoir son droit à la liberté d'opinion.
Lors d'un cours parlant de la vieillesse, un élève dit qu'il est absurde que l'État dépense autant d'argent pour des individus « inutiles à la société ».
Lors d'un cours sur histoire et violence, un(e) élève soutient la thèse selon laquelle la violence est la seule solution pour résoudre les problèmes politiques et qu'il ne sert donc à rien d'en parler.
Lors d'un cours sur la justice invoquant le manque de représentation politique dont souffrent certaines minorités, certains élèves proposent alors de conclure le cours sur l'idée selon laquelle la justice n'est qu'une illusion.
Lors d'un cours sur la notion de religion, vous vous interrogez avec la classe sur le sujet : « Peut-on expliquer la croyance religieuse sans la détruire ? ». Un(e) élève soutient que ni la foi ni les dogmes ne peuvent et ne doivent être interrogés.
Lors d'un cours sur la religion, plusieurs élèves affirment qu'il faut rétablir le délit de blasphème en France « par respect pour les croyants ».
Lors d'un cours sur la science, un(e) élève intervient au nom de sa croyance religieuse et considère qu'il est en droit de « réfuter la science » (sur l'origine du vivant par exemple) en invoquant la vérité du Livre sacré.
Lors d'un cours sur l'art, un(e) élève soulève l'objection selon laquelle l'art est un luxe réservé à une élite.
Lors d'un cours sur le langage, un(e) élève intervient pour dire que les animaux sont doués de langage et qu'à ce titre, ils doivent être considérés plus largement comme nos égaux à tout point de vue.
Lors d'un cours où vous expliquez le propos d'un philosophe, un(e) élève affirme son désaccord avec l'auteur sans argumenter en faisant valoir son droit à la liberté d'opinion.
Lors d'un cours sur la religion, des élèves remettent en cause la légitimité d'étudier cette notion.
Un(e) élève conteste, au nom de ses convictions personnelles, le travail que vous conduisez à partir d'un auteur classique sur l'idée de tolérance religieuse.
Un(e) élève s'offusque d'avoir à assister à un cours de philosophie sur la religion.
Vous faites un cours sur l'anthropologie de Lévi-Strauss, qui présente les femmes comme l'objet d'un échange entre hommes. Une élève intervient : « Laissez la question des femmes aux femmes ».
Lors d'un cours sur l'idéal républicain, un élève vous objecte que l'État-providence est une structure qui assiste des paresseux.
Lors d'un cours, un(e) élève vous objecte : « Si philosopher consiste à penser par soi-même, pourquoi étudier des philosophes ? »
Pendant votre cours sur une notion du domaine pratique (morale, désir, religion, etc.), un(e) élève intervient et vous dit avec fermeté : « Ce n'est pas bien, ce que vous dites ; je ne vous permets pas ! ».
Un(e) élève s'indigne des propos de Nietzsche sur le christianisme en tant qu'il offense sa foi.
Un(e) élève soutient que la liberté consiste à donner son opinion et que toutes les opinions se valent.
Un(e) élève vous demande s'il/si elle a le droit de dire ce qu'il pense dans une dissertation.
Un(e) élève vous dit en cours que tout État, par nature, est toujours au service des intérêts de quelques-uns, au détriment du plus grand nombre ?
Un élève vous dit que l'égalité entre les hommes et les femmes est une croyance historique parmi d'autres.

Un élève, pour des raisons idéologiques, refuse d'étudier un texte de Marx sur la lutte des classes.
Un ou une élève s'indigne que vous utilisiez un extrait d'un livre religieux en cours : la Bible, le Coran, etc.
Un(e) élève affirme : « L'évolution, c'est juste une théorie ».
Un(e) élève vous demande : « Comment se fait-il que, dans un État laïc comme le nôtre, l'État finance largement l'enseignement privé confessionnel ? »
Un(e) élève vous dit qu'il faut rétablir la peine de mort « pour les criminels qui tuent des enfants innocents ».
Un(e) élève vous dit qu'on ne peut pas condamner l'excision car « après tout, c'est leur culture et on ne peut pas les juger ».
Un(e) élève s'indigne de la critique platonicienne de la démocratie au livre VIII de <i>La République</i> et déclare que la philosophie est donc par principe anti-démocratique.
Vos élèves vous demandent d'organiser certaines séances sous forme de débat plutôt que sous forme de cours magistraux afin de permettre l'égale expression de toutes les opinions.
Vous effectuez en cours une critique du dogmatisme comme impliquant une incapacité effective à partager et à transmettre. Un(e) élève intervient alors : « C'est exactement l'attitude du professeur de sciences physiques. Maintenant je peux légitimement refuser d'apprendre ses cours, puisqu'il me condamne à répéter sans rien comprendre. »
Vous étudiez des textes de Marx portant sur l'aliénation objective et subjective de l'ouvrier. Un(e) élève déclare que ces thèses sont politiquement orientées et que votre cours est partisan.
Vous étudiez un extrait de <i>La Politique</i> d'Aristote concernant l'esclavage. Des élèves s'indignent qu'on puisse étudier des textes ayant une telle teneur.
Vous étudiez un texte de <i>La République</i> de Platon sur le « communisme ». Vous êtes interpellé(e) par vos élèves qui vous reprochent un parti-pris idéologique.
Lors d'un cours sur la notion d'État, un(e) élève vous interroge : « N'est-il pas contradictoire de soutenir la démocratie et de refuser le relativisme ? »
Lors d'un cours portant sur « la politique », des élèves vous demandent quel est votre positionnement politique.

Il est convenu qu'un professeur doit être en mesure de faire comprendre le sens et la portée des valeurs de la République à ses élèves. Mais un fonctionnaire n'est pas un simple exécutant qui respecterait aveuglément des règlements dont l'examen et l'analyse lui seraient interdits ; et précisément, un professeur de philosophie doit être en mesure d'engager une réflexion de type philosophique sur des « situations » réelles qui mettent éventuellement en cause son enseignement même, ou l'école, voire les valeurs de la République.

Quelques échanges entre les candidats et le jury, même quand ils n'ont pas abouti, permettent de comprendre ce qui se joue dans une « situation d'enseignement ». Soit effectivement la « situation » suivante : « Campé dans une attitude désinvolte, un(e) élève vous dit n'avoir pas besoin de votre enseignement au motif qu'il/elle a « sa propre philosophie ». Le candidat propose de réfléchir sur la polysémie du terme « philosophie », qu'on peut considérer comme une opinion – ce serait l'intention de l'élève en question – ; mais aussi comme une façon de voir la vie, enfin comme une interrogation radicale sur le réel. La figure de Socrate est invoquée comme incarnation de ce sens du concept de philosophie, qui met rétrospectivement en lumière l'ambiguïté du terme et permet de dépasser la confusion conceptuelle sous-jacente à l'affirmation de l'élève. Pour autant, le candidat semble s'arrêter en chemin ; il aurait pu montrer que prétendre avoir « sa propre philosophie » est peut-être contradictoire avec la philosophie définie au-delà de son acception doxique : philosopher, n'est-ce pas

ambitionner de découvrir une vérité « universelle » et partageable par la confrontation des idées ? La plurivocité de « philosophie », omise par l'exposé, aurait aidé à questionner le sens à donner à la locution : « avoir sa propre philosophie » : celle qui nous est « propre » ? qui relève d'une intime subjectivité ? Ne désigne-t-elle pas aussi l'appropriation préalable de problèmes et de théories sur le fondement desquels s'édifie une pensée « originale » – ce qui pourrait constituer le projet même du cours ?

Souvent, ce qui se joue dans une « situation d'enseignement » est la relation que la parole du professeur entretient avec celle de ses élèves, cette relation n'étant jamais uniforme, mais, admettant des régimes, notamment pratiques, assez divers. Ainsi par exemple, – pour proposer un court développement autour d'un sujet mal apprécié par les candidats – lorsqu'un élève conteste la théorie de l'évolution parce qu'« elle ne serait qu'une théorie », il ne s'agit pas simplement d'une forme de récalcitrance, ni même d'une confrontation pleinement assumée entre une position théorique, celle de l'élève, et une autre position théorique incarnée par le professeur et traduite dans son enseignement. Il s'agit plutôt, avant tout, d'un malentendu sur ce que le scientifique ou le philosophe peuvent entendre par « théorie » et ce que des élèves appellent, dans le contexte des connaissances qui sont les leurs, une « théorie ». Dans ce dernier cas, en vérité, la notion « théorie » est d'emblée disqualifiée par son assimilation à la notion « opinion » : elle n'est pas reconnue comme une construction intellectuelle répondant aux critères de scientificité qui fondent précisément sa prétention à la vérité, quand bien même cette vérité pourrait être amenée à être dépassée et « rectifiée » dans le cadre du progrès des sciences. L'une des sources du rejet de la théorie de l'évolution de la part de tel élève pourrait ainsi résider dans le manque de rigueur dans l'usage des termes, dans le manque de discipline intellectuelle liée à des difficultés dans le maniement de la langue, et par conséquent dans une insuffisance de formation intellectuelle à laquelle le professeur – en l'occurrence, de philosophie – doit s'efforcer de remédier en introduisant des distinctions conceptuelles et une discipline intellectuelle fécondes. Compétences qui ressortissent bien au métier de professeur de philosophie : une qualité importante du regard porté sur les « situations » offertes à l'analyse des candidats réside dans sa mobilité et dans la capacité, encore rare parmi eux, mais indispensable parmi les professeurs qu'ils seront, d'*adopter le point de vue des élèves* pour justifier les distinctions lexicales, d'abord, conceptuelles, ensuite, nécessaires à la clarification des malentendus, confusion ou amalgames qui créent les « situations » critiques auxquelles sont si souvent confrontés les professeurs.

Mais il y a plus.

Soit – autre proposition de développement – la « situation » d'enseignement : « Vous étudiez des textes de Marx portant sur l'aliénation objective et subjective de l'ouvrier. Un(e) élève déclare que ces thèses sont politiquement orientées et que votre cours est partisan. » Une telle « situation » n'induit pas simplement une réplique autoritaire – au nom du règlement intérieur, astreindre l'élève à l'assiduité – mais engage bien plutôt une réflexion sur la neutralité du fonctionnaire-philosophe¹. Il est possible de rappeler, d'abord, le statut du fonctionnaire tel qu'il a été élaboré en 1946, qui garantit pour celui-ci des droits tels que la liberté d'opinion ou celle de conscience. Mais on peut également soulever la question de savoir si un philosophe, en tant que *savant*, peut être politiquement orienté. Une référence à Max Weber et à sa conception de la neutralité axiologique du savant (*Le Savant et le politique*) peut aider à éviter tout angélisme en la matière. Comme le montre Weber, tout savant a des valeurs et l'éthique du chercheur consiste à prendre conscience des valeurs qui sont les siennes et qui peuvent constituer un biais dans ses recherches. Mais pour Weber, il doit dans le même temps éviter d'enseigner des valeurs – ce qu'un professeur de philosophie peut précisément s'employer à expliquer à son interlocuteur récalcitrant et, à travers lui, à tous ses élèves. Engager une réflexion philosophique ne relève dès lors pas d'un repli dans la discipline académique, mais revient plutôt à prendre acte du fait que les « situations » d'enseignement appellent souvent une réflexion qui peut contribuer à en faire apparaître

¹ Pour un autre angle d'approche de cette même question, voir *infra*, p. 82.

des enjeux au-delà même de la transmission de tels et tels contenus d'enseignement – en l'occurrence, de la théorie marxienne (et non pas nécessairement « marxiste ») de l'aliénation.

Argumenter avec les élèves – donner et recevoir des raisons et non pas seulement des mots ou des invectives – ce n'est ainsi pas seulement instruire, c'est aussi apaiser des tensions. Une « situation » a été proposée, dans laquelle « un cours sur le temps et sur l'idée de la finitude humaine » suscite une réaction profonde d'un(e) élève qui interroge : « Pourquoi rester en vie si c'est pour voir mourir ceux que l'on aime ? » Faisant avec raison le lien avec un registre « vie scolaire » – et non pas seulement « enseignement » – la détresse vécue n'ayant pas à voir au premier chef avec un contenu d'enseignement, tel candidat sollicite le *Manuel* d'Épictète, puis Montaigne (« philosopher, c'est apprendre à mourir ») et encore *Rhinocéros* de Ionesco (sur la question de l'absurdité de l'existence). Il donne ainsi l'impression qu'il suffirait d'opposer une série d'ouvrage à l'émotion d'un(e) élève pour neutraliser sa réaction affective ! Ce n'est qu'à la mesure de la discussion qu'il en vient à se demander si et comment on peut philosopher à partir de ses affects, puis si la souffrance peut être une vérité et donner son sens à une vie. D'un propos assez convenu, voire un peu surfait, l'entretien permet, insensiblement, de souligner le rôle salutaire de médiations multiples – textes, mais aussi discussion de ces textes – visant, non pas à nier la difficulté existentielle ou à l'effacer du paysage de la classe, mais à *refroidir* la « situation » et, pratiquement, à convertir l'affect en discours et la réaction en raisonnement.

L'expérience requise pour parvenir à de tels résultats manque sans doute à une très grande majorité de candidats. Parfois, certains se sont ouvert des voies d'explicitation et d'apaisement approchantes, comme peuvent en porter témoignage deux exemples – quelles que soient par ailleurs les imperfections des analyses et des discussions qu'ils résument :

- soit la « situation » : « Au début d'un cours sur la politique, un(e) élève vous demande d'explicitier vos propres opinions politiques, pour savoir de quel point de vue vous parlez. » – après avoir indiqué que son devoir de neutralité en tant que fonctionnaire l'empêche de répondre à cette question, le candidat avance qu'il s'efforcerait de présenter aux élèves les différentes opinions possibles sur le sujet pour lever la crainte qu'ils éprouvent d'être endoctrinés. Interrogé sur la question de savoir si la tâche du professeur de philosophie consiste à présenter une liste d'opinions au sein desquelles les élèves auraient ensuite à choisir, il propose de distinguer entre une simple opinion et une réflexion fondée en raison et susceptible d'être comme telle discutée. Interrogé sur la dimension nécessairement normative de la philosophie politique, le candidat admet qu'il en va bien ainsi, mais qu'il s'agit de permettre aux élèves d'évaluer rationnellement la valeur de ces normes. Relancé sur la pertinence de la question posée par l'élève, le candidat indique qu'on pourrait, dans une logique nietzschéenne, se demander dans quelle mesure nos concepts ne sont pas au fond toujours, au moins dans une certaine mesure, des affects déguisés ;
- soit la « situation » : « Un(e) élève vous dit qu'il faut rétablir la peine de mort « pour les criminels qui tuent des enfants innocents » – la candidate commence par situer la question de façon historique en rappelant que l'abolition de la peine de mort en France ne remonte qu'à 1981 ; puis elle propose de distinguer entre justice et vengeance avant d'évoquer, sous un aspect à la fois historique et philosophique, le souci de l'humanisation des peines qui se développe depuis les réflexions de Beccaria. Elle est alors conduite à s'interroger sur la finalité des peines, proposant d'en distinguer trois : (a) réparer un préjudice, (b) condamner pour des raisons morales et (c) dissuader les autres d'accomplir la même infraction. On note qu'elle n'a pas alors recours à l'idée d'une peine correctrice, bien qu'elle ait évoqué *Surveiller et punir* de Foucault, et le jury ne lui en a du reste pas tenu rigueur, en raison à la fois de la qualité globale de ses analyses et des réponses qu'elle donnait aux questions qui lui étaient posées, et de l'absence de temps de préparation, qui rend inévitables certains oublis.

Les échanges entre candidats et jury ont parfois fait apparaître quelques différences d'analyse ou de tonalité, mais les candidats sont généralement restés désarmés par les questions qui leur étaient posées, faisant néanmoins du mieux qu'ils pouvaient avec leurs connaissances académiques ou réglementaires, mobilisées comme autant d'expédients pour aborder les « situations » au descriptif desquelles ils étaient confrontés.

b) *Mise en situation de vie scolaire*

Liste des situations de vie scolaire proposées

À l'issue d'un cours consacré à la correction d'une dissertation, un(e) élève déçu(e) de sa note alors qu'il (elle) a restitué son cours, remet en question la nécessité de l'apprentissage des connaissances philosophiques.
Dans le cadre d'une sensibilisation au harcèlement en milieu scolaire vous devez analyser le phénomène.
Des élèves contestent dans un premier temps la validité de la notion de « discrimination positive ».
Un(e) élève vous dit que l'école obligatoire est une contrainte.
Des élèves demandent à ce que l'intégralité de vos cours (qu'ils savent exister en version informatique) soit disponible sur le logiciel de suivi scolaire Pronote, afin que les absents puissent y avoir accès.
Des élèves se plaignent que certaines lycéennes se soient vu refuser l'accès à l'établissement en raison d'une jupe jugée trop courte.
Des élèves se plaignent que certaines lycéennes se soient vu refuser l'accès à l'établissement en raison d'une jupe jugée trop longue.
Campé dans une attitude désinvolte, un(e) élève vous dit n'avoir pas besoin de votre enseignement au motif qu'il/elle a « sa propre philosophie ».
Vous êtes gréviste et un groupe d'élèves vous demande de leur envoyer un cours en version numérique pour assurer la continuité pédagogique.
Des élèves se plaignent que la laïcité les empêche de pouvoir exprimer « qui ils sont ».
Deux élèves vous demandent de ne plus accorder un tiers-temps à un(e) élève dyslexique bénéficiant pourtant d'un PAI (plan d'accompagnement individualisé) au motif que cela l'avantage trop.
Lors d'un cours sur la religion un(e) élève argumente une idée en se déclarant croyant et un autre élève s'emporte contre lui en lui déniant le droit de faire une pareille déclaration dans le cadre de la laïcité.
Lors d'un débat sur un sujet polémique, vos élèves ne cessent de s'interrompre, voire de s'invectiver.
Un(e) élève vous demande : « De quelle origine êtes-vous ? »
Lors d'une visite scolaire à l'Assemblée nationale, un(e) élève justifie la supériorité des régimes autoritaires, qui évitent le désordre.
Le professeur demande à un(e) élève de changer de place en début de cours, il/elle refuse en demandant : « Pourquoi moi ? j'ai rien fait ! ».
Durant un cours portant sur la croyance religieuse, des élèves vous demandent si vous êtes croyant(e).
Pour contester une réforme avec laquelle vous n'êtes vous-même pas d'accord, vos élèves décident de bloquer l'entrée du lycée, et vous demandent, à votre arrivée, de les aider.

Suite à un cours sur un sujet polémique, un groupe d'élèves poursuit le débat en dehors de la classe en recourant entre eux à la violence verbale.
Un élève (expressément un garçon) demande comment il se fait que des femmes enseignent la philosophie car « Aristote aurait dit » que seuls les hommes étaient aptes à philosopher.
Une élève administrativement « fille » mais ayant demandé à être considéré et appelé comme un garçon, vient avec sa mère, qui vous déclare péremptoirement : « ma fille est une fille » alors que vous parliez de tout autre chose.
Un(e) élève affirme que toute communauté, quelle qu'elle soit, a droit à l'existence et à sa reconnaissance au sein de la République et au sein de l'école en particulier.
Un(e) élève arrive en classe avec une chaîne portant une croix autour du cou, sur son pullover.
Un(e) élève à qui vous avez mis une mauvaise note vous accuse d'être raciste. Vous lui proposez de relire sa copie avec lui pour l'aider. Il/elle refuse et demande à être corrigé par un autre enseignant.
Un(e) élève récuse l'autorité d'une assistante d'éducation au motif qu'il s'agit d'une femme.
Un(e) excellent élève mineur(e) vous dit que ses parents voudraient qu'il/elle fasse des études de médecine, mais que lui/elle voudrait s'inscrire en philosophie.
Un groupe d'élèves refuse de travailler avec un(e) élève qui a un défaut d'élocution au motif qu'il sera un handicap lors de la présentation orale de l'exposé
Un(e) élève vous dit qu'il faut bien tolérer toutes les religions, parce que les autres ont le droit de se tromper et qu'il faut avoir de la commisération envers les personnes égarées.
Un(e) ou plusieurs élèves refusent de se rendre à un devoir sur table au motif qu'il tombe un jour de fête religieuse.
Un parent d'élève conteste la note attribuée à son enfant.
Un(e) élève affecté(e) d'un défaut d'élocution en cas d'anxiété refuse de se préparer au grand oral.
Un(e) élève déplore qu'une entreprise doive embaucher un quota de personnes discriminées, alors qu'elles sont moins qualifiées que « des personnes à la peau blanche ».
Un(e) élève refuse ostensiblement de prendre des notes en cours.
Un(e) élève tout juste majeur(e) et indépendant(e) matériellement est contraint(e) d'exercer une activité professionnelle parallèle à sa scolarité pour subvenir à ses besoins. Il/Elle rend régulièrement son travail en retard. Les autres élèves voient dans cette exception une injustice.
Un(e) élève auquel vous reprochez son manque d'assiduité vous soutient que de toute façon l'école ne lui servira à rien dans la vie et qu'il/elle arrêtera sa scolarité à la fin de l'année.
Un(e) élève demande à être nommé(e), non suivant son état civil, mais suivant une désignation et une détermination sexuelle de son choix. Des élèves ricanent.
Un(e) élève est marginalisé(e) dans la classe en raison de son orientation sexuelle.
Un(e) élève est moqué(e) par d'autres élèves en raison de son accent.
Un(e) élève participe activement et pertinemment au cours, mais a tendance à monopoliser la parole, et à ne pas prêter attention ou à se moquer de ce que les autres élèves disent et proposent. D'autres élèves viennent auprès de vous se plaindre de cette situation.
Un(e) élève s'insurge contre le soi-disant « esprit critique » visé par l'école qui ne cherche, en fait, qu'à uniformiser les croyances et les comportements.
Un(e) élève vous apostrophe déclarant, qu'étant fonctionnaire, vous relayez l'idéologie du gouvernement.
Un(e) élève vous confie que « tel membre de la communauté scolaire est raciste ».
Un(e) élève vous demande : « Pourquoi les règles de l'établissement ne sont-elles pas soumises au vote des élèves ? »

Un(e) élève, qui a recopié des passages sur Internet pour un devoir à la maison, conteste la légitimité de la sanction : il faut bien trouver les réponses quelque part.
Un(e) élève a appris que vous êtes porte-parole d'un parti politique et met en cause votre neutralité.
Vous croisez dans l'enceinte du lycée l'une de vos élèves portant un bandeau couvrant presque entièrement sa chevelure, ne laissant qu'un mince interstice découvert sur le sommet du crâne. Après lui avoir demandé de retirer son voile, elle vous explique que c'est un bandeau.
Vous êtes présent sur une liste aux élections municipales, des parents d'élèves vous disent qu'en conséquence votre cours est politiquement orienté.
Vous faites classe lorsque vous entendez un brouhaha dans la salle à côté de la vôtre, le collègue semble être en difficulté dans sa classe.
Un(e) élève se présente à votre cours avec un collier de chien autour du cou.
Vous organisez une sortie scolaire dans un musée dans l'objectif d'étendre la curiosité et la culture artistiques de tous vos élèves, ainsi que de créer un socle de connaissances commun. Un(e) élève refuse de participer au motif que des œuvres de nu « indécentes » y seront exposées.
Vous organisez une sortie scolaire mais des élèves vous font remarquer qu'un(e) camarade en est exclu(e) pour raisons financières.
Vous proposez de réaliser un devoir noté en petits groupes. Des élèves contestent cette forme d'évaluation collective et demandent à être notés individuellement.
Vous remarquez qu'un collègue dans votre établissement se sert régulièrement d'un téléphone portable dont la sonnerie est un « appel à la prière ».
Vous remarquez que dans votre classe les garçons prennent nettement plus souvent la parole que les filles.
Vous repérez un plagiat dans la copie d'un(e) élève.
Vous sentez qu'un(e) élève est moqué(e) par ses camarades et qu'il/elle est isolé(e).
Vous vous apercevez que votre téléphone portable, posé sur votre bureau, a été subtilisé par un(e) élève de la classe.
Vous vous rendez dans la salle des professeurs pendant l'interclasse. À votre retour, un livre que vous avez laissé sur votre bureau est souillé et vos élèves vous dévisagent.
Un(e) élève vous apostrophe en vous disant qu'étant fonctionnaire, vous être comptable des choix du gouvernement que vous servez.
Des élèves refusent d'observer une minute de silence prévue pendant le cours.
Un(e) élève se braque parce qu'il/elle a toujours la même note à ses dissertations.

À un étudiant de philosophie, voire à un professeur ayant une certaine expérience de son enseignement et donc de l'école, les « situations » dites « de vie scolaire » peuvent paraître désarmantes et même appeler une réaction (émotionnelle ou administrative) plutôt qu'une réflexion articulée à une connaissance des règles de fonctionnement de l'école et, plus spécifiquement encore, à la discipline « philosophie ».

Certains candidats, peut-être par anxiété, peut-être par manque de préparation, peut-être aussi par l'effet d'une préparation trop strictement éducative-didactique, ont trop rapidement et abruptement sorti une « carte laïcité » réputée répondre univoquement à toutes les difficultés. Ainsi par exemple, dans une « situation » évoquant une « jupe jugée trop longue », un candidat qui possédait une bonne connaissance des textes officiels, s'est contenté de rappeler sur un mode récitatif l'exigence de la laïcité au sein de l'école, le statut spécifique du principe dans l'enceinte d'un établissement public, la place essentielle de la laïcité par rapport à la liberté, la première étant le pilier de la seconde, au motif qu'elle

assure la liberté du croire et l'intimité des croyances – s'en tenant en somme dans son propos à de simples généralités peu en rapport avec la « situation » concernée. On peut essayer, comme d'autres, de donner une définition un peu ajustée de la laïcité et d'intégrer les « situations de vie scolaire » à son enveloppe naturelle : « La République française indivisible, laïque, démocratique et sociale ». On n'en reste pas moins à un niveau de généralité qui laisse le sentiment qu'il suffirait de claquer quelques principes-phares sur les « situations » proposées pour les comprendre et les éclairer. Le jury estime que si une certaine connaissance des textes officiels est requise, ceux-ci ne constituent pas une manière de bréviaire, mais sont comme une *fondation* sur laquelle bâtir un examen *adapté*, fin et critique, des données objectives d'une « situation ». Il est crucial en effet de distinguer entre l'*application* mécanique d'une règle à vocation générale ou universelle, et son *adaptation*, par une certaine vertu de prudence, à la singularité de cas qu'il s'agit, à proprement parler, de *débrouiller*. À quoi se greffe l'honnêteté intellectuelle qu'on peut attendre d'un professeur de philosophie, qui peut juger approprié de replacer dans une histoire intellectuelle autant que sociale et politique ce qui est signifié par une notion comme « universel » – afin, par exemple, de retracer la généalogie d'une universalité des valeurs ou même de la laïcité telle qu'elle est conçue en France. Sans nier purement et simplement l'universel, il s'agirait de tenir compte des travaux en sciences humaines (ethnologie, sociologie, anthropologie) qui ont questionné l'évidence même de « universel » et l'ont associé à une normativité institutionnelle. Les élèves sont tout à fait réceptifs à une telle démarche, qui *interroge* une « situation » au lieu de se contenter d'y réagir, et ils sont reconnaissants qu'on accorde de l'attention à des propos qui conduisent à thématiser la pluralité des croyances et à réfléchir sur la réalité vivante de la tolérance.

Ainsi, pour proposer quelques pistes de traitement pour des sujets effectivement traités par les candidats, dans la situation de vie scolaire évoquée – « Des élèves se plaignent que certaines lycéennes se soient vu refuser l'accès à l'établissement en raison d'une jupe jugée trop longue » – il ne serait pas inutile d'interroger l'origine d'un tel refus, de pointer la légitimité de l'autorité qui en a décidé, ainsi que le rapport entre le jugement des élèves et l'interprétation du jugement sur la longueur de la jupe. S'il peut être pertinent de rappeler le caractère symbolique des vêtements, et de certains vêtements plus particulièrement, il l'est aussi de faire la différence entre signes discrets, ostensibles et ostentatoires, et judicieux de montrer que la plainte des élèves est révélatrice de conflits *au cœur de l'herméneutique*, l'interprétation exigeant *et* des critères, *et* la transparence quant à l'établissement de ces critères, des critères pouvant ne pas produire un *consensus* sans pour autant être invalidés par les désaccords.

Il faut comprendre par là que les candidats peuvent légitimement convoquer leur culture philosophique pour approcher des « situations » qui, tout en étant des « situations de vie scolaire », concernent le professeur de philosophie dans ses compétences et dans ses appétences philosophiques. Ainsi – autre piste – dans une « situation » de sensibilisation au harcèlement, pourquoi ne pas faire écho à la triangulaire du désir mimétique et à la production du bouc émissaire chez René Girard ? Et comment ne pas y voir une pression puissante et toute spéciale des normes qui s'appliquent, se traduisent dans les comportements, quadrillent les espaces en qualifiant les attitudes, composent une signalétique avec des exclus inévitables ? Sur les normes, on peut penser aux travaux de Canguilhem et de Foucault, mais aussi à ceux de Hegel, de Schmitt, d'Axel Honneth ou de Castoriadis. Car en tant que professeur, notamment de philosophie, « s'approprier une situation » revient (a) à mieux justifier son enseignement (le choix de travailler sur des textes de Marx, par exemple, dans le cadre d'un cours sur la religion) pour (b) le décaler vers une nouvelle dimension (par exemple les symboliques et techniques du corps dans le cadre d'un cours sur l'État) et (c) pour aborder un nouveau point de méthodologie (poser de bonnes questions, formuler de bonnes hypothèses, notamment dans une dissertation).

De telles « situations » rappellent en somme qu'un professeur peut profiter de chacune d'elles pour aider les élèves à mieux raisonner, pour les amener à voir les différentes strates de sens composant une position, pour les inciter à interroger leurs propres préjugés et les inviter à revoir une

idée à la lumière de textes officiels, d'une déontologie plus ou moins subtile, et surtout à travers l'éclairage toujours bénéfique de l'autocritique philosophique. Soit, par exemple, la « situation » : « Un(e) élève vous apostrophe déclarant, qu'étant fonctionnaire, vous relayez l'idéologie du gouvernement¹. » Il serait judicieux de distinguer la *fonction* comme organe de transmission mécanique, de la *finalité* de l'opération dont la visée peut être assurée par de multiples moyens donnant une certaine latitude, en l'occurrence une liberté de pensée ; et il s'est employé à analyser l'« idéologie » comme ne pouvant pas être la finalité *rationnelle* d'un gouvernement. Au-delà de la nécessité un peu triviale, pour le professeur, de faire respecter son autorité, des approches différenciées permettent de mettre au jour des façons différenciées de penser la *neutralité* du fonctionnaire mise en cause dans cette « situation ». Or on peut à cet égard rappeler que l'école a effectivement des valeurs, qu'elle n'est donc pas « neutre » et qu'on peut associer cette absence de neutralité à son exigence d'efficacité. Prenant le contrepied de Jules Ferry, Jean Jaurès écrivait² : « La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école publique, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la neutralité et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre. » Après analyse, on pourrait prolonger avec une référence à Kant et à sa distinction entre un « usage public » et un « usage privé » de la raison, Kant distinguant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* l'obéissance que doit le fonctionnaire et la capacité qu'il conserve toujours, comme savant, de discuter les principes auxquels il obéit : respecter et faire respecter des valeurs, comme fonctionnaire, et les enseigner en tant que telles, comme savant, sont deux choses distinctes qu'il convient d'expliquer dans leur distinction. La « situation » envisagée permettrait par conséquent d'engager une réflexion sur la dimension sociale du métier d'enseignant en articulant l'appartenance à un corps, à une histoire, à des missions, mais encore à la pluralité ou même à l'émiettement des positions morales individuelles.

Au sujet de la « situation » suivante : « Un(e) élève demande à être nommé(e), non suivant son état civil, mais suivant une désignation et une détermination sexuelle de son choix. Des élèves ricanent. » – une candidate a commencé par analyser la « situation » en identifiant deux paramètres, le face à face avec l'élève, d'une part, et la présence du professeur devant la classe, d'autre part. Face à l'élève, il convient de distinguer de façon pragmatique l'état de son dossier administratif et la nature de sa demande, ce qui suppose une concertation collégiale avec les autres membres de l'équipe éducative ainsi qu'avec la famille, si l'élève est mineur(e). Devant la classe, la candidate a rappelé l'importance du climat éducatif et s'est interrogée sur ce qui pourrait permettre davantage de tolérance et de bienveillance entre les élèves. C'est pour essayer de dépasser une conclusion de nature plutôt relationnelle que spéculative que la candidate a, alors, été invitée à dégager les perspectives philosophiques d'une telle « situation » et à y articuler la question de l'identité personnelle, prise entre une subjectivité irréductible et la construction sociale du sujet. C'est en opérant ce saut qualitatif que les candidats pourront aller au bout de l'épreuve et montrer le bien-fondé d'une *convertibilité* des « situations » en discours et en raisonnements partagés.

Des analyses de cette nature et de quelque profondeur n'ont pas émergé de l'ensemble des prestations orales des candidats, le jury ayant généralement eu affaire à des candidats embarrassés et plutôt malhabiles à pleinement investir leurs compétences académiques dans leur futur métier ou même simplement dans ce qu'ils pouvaient en anticiper. Dans son évaluation des candidats, il a naturellement tenu compte des difficultés rencontrées par les candidats et de leur nouveauté, acceptant de juger avec ouverture et avec bienveillance leurs diverses prestations.

¹ Voir également *supra*, p. 76.

² Jean JAURÈS, « Neutralité et impartialité », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 19^{ème} année, n° 1, 4 octobre 1908 (p.1-2).

4. Remarques conclusives

Sans doute en raison de la nouveauté ainsi que de la difficulté de l'épreuve, il n'aura guère été possible, pendant la session 2022 du Capes-Cafep de philosophie, d'installer l'épreuve « entretien » de plain-pied dans une discussion vraiment substantielle, avec un degré satisfaisant de rigueur, de conceptualisation et de problématisation des « situations » d'enseignement comme de vie scolaire proposées à la perspicacité des candidats. Souvent, ces derniers ont, à tort, présumé une « bonne réponse » à des questions précisément destinées à provoquer une interprétation et une réinterrogation de ces « situations » ; ou bien ils ont cru anticiper les présupposés du jury, instance représentative de l'institution « éducation nationale », et ils ont alors mobilisé un discours moralisateur, souvent creux, mal inspiré d'une connaissance tout uniment approximative et récitative de telle ou telle « charte de la laïcité » dans les services publics ou à l'école¹. En réalité, inspirées de faits réels, les « situations » proposées, même quand elles étaient banales, étaient toujours *complexes* et, à ce titre, n'appelaient pas tant une réponse définitive et immédiate que la capacité à identifier différents paramètres herméneutiques, à mettre au jour des problèmes ou des enjeux. Passer de la situation concrète au problème philosophique est *difficile*, il faut le répéter, mais le jury fait l'hypothèse, et continuera à l'avenir de la faire, que les candidats sont capables de mobiliser, dans un contexte pratique complexe, des ressources intellectuelles familières – l'usage des concepts, la capacité d'analyse – de sorte que les « mises en situation » s'apparentent au fond à des questions de philosophie appliquée et non à des interrogations de type purement institutionnel pour lesquelles une réponse spécifique, épidermique et réactive serait attendue.

Ainsi, les questions posées visent à ce que les candidats adoptent une démarche à la fois professionnellement et philosophiquement « réflexive » :

- professionnellement, par l'introduction d'un soupçon relativement à la « situation » évoquée et par l'anticipation des différentes raisons amenant potentiellement leurs interlocuteurs (élèves, personnels d'éducation, familles) à interroger une règle ou à exposer une certitude. En quoi il s'agit également d'envisager quelques pistes d'action et d'essayer d'en partager les orientations ;
- philosophiquement, par l'invitation à préciser les idées, à argumenter, à dégager comme des problèmes de la « situation » présente et à en nuancer la description, en prenant notamment appui sur les programmes et la culture philosophique qui leur est familière.

Des candidats ont réellement essayé d'analyser les « situations » proposées, s'interrogeant sur le sens qu'elles pouvaient revêtir, formulant différentes interprétations des motivations et des affirmations supposées de leurs interlocuteurs – principalement des élèves. Le jury a apprécié la mobilisation à cet effet de leur culture philosophique, qui pouvait nourrir, même à la marge, des interrogations sur des faits ; ainsi que la conceptualisation qui permettait parfois de clarifier les « situations » envisagées et les pistes de réflexion qui s'y ouvraient. D'une façon générale, c'est là le B-A BA de la *pratique* philosophique, du moins en tant qu'elle s'applique à la réalité concrète des interactions personnelles, sociales, institutionnelles, en une sorte de casuistique des moments importants de la vie. À l'avenir, les candidats ne devront pas hésiter à présenter comme un problème ce qui pose vraiment problème, afin de montrer que la philosophie a des ressources propres pour faire face aux aléas de la vie professionnelle des professeurs. En quoi il ne s'agit pas d'imposer autoritairement idées ou valeurs, mais de montrer en quoi elles sont le fruit d'une élaboration intellectuelle dont l'institution scolaire est un lieu privilégié d'émergence.

On peut donc, au total, dresser une manière de « liste de conseils aux candidats » et suggérer à ceux-ci de :

¹ Les textes n'en sont pas identiques. Voir https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/modernisation_de_la_fp/Charte_laicite_2.pdf pour la première et https://cache.media.education.gouv.fr/file/09_Septembre/64/0/chartelaicite_3_268640.pdf pour la seconde.

- se préparer à un *entretien*, ce qui implique de laisser de la place pour l'échange en ne développant pas un long monologue, ou des réponses trop longues susceptibles de fermer des pistes ouvertes par les commissions ;
- se rendre effectivement attentifs aux questions du jury, non tant pour offrir une réponse supposée espérée, que pour se donner le temps de les analyser et d'en soupeser les raisons ;
- rendre explicite le questionnement qui est le leur et le cheminement esquissé en le verbalisant clairement et précisément, le jury attendant bien davantage que de prétendues réponses à des « situations » fermées, à savoir une analyse et des propositions pratiques émergeant dans des circonstances relativement critiques ;
- ne pas hésiter à indiquer leurs hésitations et leurs doutes, voire la difficulté qu'ils éprouvent pour esquisser une piste, faute de connaissance par exemple du système scolaire ou de la nature de la réalité du métier de professeur ;
- envisager enfin l'épreuve « entretien », non comme une interrogation factuelle sur de quelconques réglementations, mais comme un exercice de philosophie pratique appliquée, où une familiarité avec les grandes lignes de la réglementation du métier de professeur croise l'usage des compétences et des connaissances philosophiques proprement dites et permet de construire et de nourrir une réflexion sur la réalité même de l'école et de ses exigences, dans un travail de conceptualisation rigoureux, problématisé et ouvert.

Les candidats se présentent effectivement à l'épreuve « entretien » dans le cadre d'un recrutement de professeurs de *philosophie* et, par conséquent, ils ne doivent pas perdre de vue que la présentation de leur parcours, comme leurs réponses aux questions posées par le jury, y compris dans le cadre des analyses de « situations », doivent faire valoir leurs compétences philosophiques. D'où l'importance qu'il y a pour eux de présenter leurs travaux de recherche au moins partiellement dans la perspective d'une utilisation pédagogique et sous une forme adaptée aux programmes des classes de première et terminale ; d'où également l'importance pour eux d'analyser leur expérience pédagogique, quand ils en ont une, pour la transposer dans le contexte d'un enseignement en pleine responsabilité ; d'où, enfin, l'usage lui-même critique qu'il leur importe de mettre en avant des « valeurs de la République », destinées, non à une récitation pusillanime et désincarnée, mais à une réflexion nourrie d'un dialogue avec la classe pour comprendre le bien-fondé, l'utilité, l'histoire, le statut de ces « valeurs », et saisir à quel titre elles ont parfois pu être contestées et ce que l'on a pu répondre à cette contestation.

Pour le dire en somme avec la plus grande fermeté : « Parce que la question de la vérité jointe à celle de la connaissance joue en philosophie un rôle structurant, les principes et les valeurs de la République, en classe de philosophie, ne constituent pas un bloc inaltérable d'idéaux qu'il s'agirait de faire simplement " siens " ; bien plutôt, ils entretiennent un foyer d'interrogations instruites et méthodiques, centre névralgique de la pensée philosophique et de sa pratique scolaire, où les difficultés se nouent avant de se présenter sous la forme de solutions et où la mise à distance, le questionnement et, même, une manière de récalcitance sont, non pas possibles, mais bien nécessaires et constitutives de la pratique disciplinaire elle-même¹. »

¹ *La République à l'École*, publication du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Juin 2021, p. 121 (<https://eduscol.education.fr/document/11195/download>)

ANNEXES

Définition des épreuves du Capes-Cafep /Section philosophie

On se reportera aux pages :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157417/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-philosophie.html>

Programme de philosophie des séries générales et technologiques et de programme « Humanités, littérature et philosophie » des classes de 1^{ère} et terminale

On se reportera aux pages (dans la rubrique « les programmes des concours du CAPES », « concours externes – philosophie ») :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid100820/les-programmes-des-concours-enseignants-second-degre-session-2023.html>

Statistiques de la session 2022

Épreuves d'admissibilité

1) CAPES

- Nombre d'inscrits : 1412 Ayant composé : 870 à la 1^{ère} épreuve ; 833 à la seconde épreuve.
- Admissibles : 295
- Moyenne des présents non éliminés : 09,53 / 20
- Moyenne admissibles : 11,77 / 20
- Barre d'admissibilité : 09,75 / 20
- Nombre d'admissibles : 309 (dont 14 élèves ENS)

2) CAFEP

- Nombre d'inscrits : 276 Ayant composé : 153 à la première épreuve ; 150 à la seconde épreuve.
- Admissibles : 45
- Moyenne des présents non éliminés : 09,38 / 20
- Moyenne admissibles : 12,01 / 20
- Barre d'admissibilité : 09,75 / 20
- Nombre d'admissibles : 46 (dont 1 élève ENS)

Épreuves d'admission

1) CAPES

- Postes : 129
- Moyenne des candidats admissibles (non éliminés) sur l'ensemble du concours : 11,47 / 20
- Moyenne des candidats admis sur liste principale (ensemble du concours) : 12,73 / 20
- Moyenne des candidats admissibles (épreuves d'admission) : 11,37 / 20
- Moyenne des candidats admis sur liste principale (épreuves d'admission) : 13 / 20
- Barre liste principale (ensemble des épreuves) : 11,50 / 20
- Barre liste complémentaire (ensemble des épreuves) : 11,46 / 20

2) CAFEP

- Postes : 20
- Moyenne des candidats admissibles (non éliminés) sur l'ensemble du concours : 11,52 / 20
- Moyenne des candidats admis (ensemble du concours) : 12,70 / 20
- Moyenne des candidats admissibles (épreuves d'admission) : 11,37 / 20
- Moyenne des candidats admis (épreuves d'admission) : 12,73 / 20
- Barre liste principale (ensemble des épreuves) : 11,54 / 20