



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : philosophie

Session : 2023

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
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	6
PREMIÈRE ÉPREUVE : ÉPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE	6
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	6
<i>Sujet</i>	6
<i>Données statistiques</i>	6
<i>Rapport d'épreuve</i>	6
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	19
DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE.....	19
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	19
<i>Données statistiques</i>	19
<i>Texte à expliquer</i>	19
<i>Rapport d'épreuve</i>	21
ÉPREUVES D'ADMISSION	29
PREMIÈRE ÉPREUVE : LEÇON	29
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	29
<i>Données statistiques</i>	29
<i>Liste des sujets proposés pour la leçon</i>	30
<i>Rapport d'épreuve</i>	53
ÉPREUVES D'ADMISSION	79
DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN.....	79
<i>Descriptif de l'épreuve</i>	79
<i>Données statistiques</i>	79
<i>Rapport d'épreuve</i>	80
<i>Liste des situations d'enseignement proposées</i>	85
<i>Liste des situations de vie scolaire proposées</i>	94
ANNEXES	103
<i>Définition des épreuves du Capes-Cafep / Section philosophie</i>	103
<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>	103
<i>Statistiques de la session 2023</i>	103

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 2024, 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

Le concours de la session 2023 s'est déroulé sur des bases sensiblement identiques à celles de la session 2022 : le nombre de postes était de 121 pour le Capes et de 20 pour le Cafep (au lieu de respectivement 129 et 20 postes pour la session 2022).

Sur les 1655 candidats inscrits (48 de moins que l'an passé), 599 ne se sont pas présentés à la première épreuve d'admissibilité. 1033 copies ont été corrigées pour la composition (hors copies blanches), soit 10 de plus que pour la session 2022, 1004 pour l'épreuve disciplinaire appliquée (22 de plus que l'an passé). La participation effective des candidats aux épreuves d'admissibilité a donc finalement été plus élevée que l'an passé, compensant le léger tassement du nombre des inscrits.

À l'issue de ces épreuves, 278 candidats ont été déclarés admissibles au Capes, 48 au Cafep, ce à quoi se sont ajoutés 15 élèves-professeurs stagiaires des Écoles normales supérieures.

Les modifications ayant été introduites lors de la mise en œuvre des épreuves de la session 2022, 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 degré¹, ont été maintenues lors de la session 2023.

Les précisions apportées dans le présent rapport sont donc à comprendre comme des compléments relativement au précédent rapport de la session 2022, auquel il convient de se rapporter également², afin d'avoir une vue d'ensemble des épreuves du concours, qu'il s'agisse des épreuves d'admissibilité ou de celles d'admission.

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

² <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159884/sujets-et-rapports-des-jurys-capes-2022.html>

ÉPREUVES 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

« Être soi-même », cela a-t-il un sens ? »

Données statistiques

Nombre de copies corrigées	1033
Notes mini / maxi au Capes	0,5 / 18
Moyenne au Capes	8,62
Écart type	3,26
Notes mini / maxi au Cafep	1 / 18
Moyenne au Cafep	8,36
Écart type	2,99

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Géraldine LEPAN à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

Le sujet proposé sollicitait des notions nettement balisées des programmes des classes de première et de terminale : en « Humanités, littérature et philosophie », la recherche de soi ou les métamorphoses du moi ; en « Philosophie », la conscience, l'inconscient, le langage, la liberté, la vérité – sans exclure des dérivatifs sémantiques comme la société ou les « repères » rattachés aux programmes. Sa difficulté n'était pas tant technique que méthodologique, sa formulation appelant minutie autant que finesse. Or de nombreuses copies attestent d'un réel déficit de méthode. Sans vouloir enfermer le style des candidats dans un carcan, ni même prétendre proposer des procédés rigides pour faire de la dissertation un simple exercice de savoir-faire, il convient tout de même de rappeler que l'exercice présente un caractère formel qui fixe les attentes du jury. Idéalement habitée par une pensée et un style personnels, la dissertation repose sur des exigences identifiables qu'il faut connaître pour être capable de les enseigner à son tour aux élèves des classes de première et de

terminale. Il faut aussi d'emblée dissiper un malentendu sur la nature de l'épreuve : celle-ci ne porte pas sur l'actualité – comme on a pu le lire : « aujourd'hui », « de nos jours » « à notre époque », « dans nos sociétés », etc. La copie n'est pas l'analyse d'une question de société, mais, en tant que composition de philosophie, porte sur des concepts, abstraction faite, relativement, de l'époque – ce qui n'empêche évidemment pas d'aller puiser dans le monde contemporain ou dans un passé plus ou moins lointain des illustrations, des points d'accroche, une expérience effective, la réalité d'une pensée qu'on parviendra ainsi à rendre personnelle.

Beaucoup de candidats analysent le sujet en le décomposant, ce qui n'est pas en soi une mauvaise chose, mais qui peut conduire à une manière de pulvérisation des termes et donc multiplication de *topoi* juxtaposés les uns aux autres : « être », « soi-même », la polysémie de la référence à « sens » sont examinés séparément. Dans de telles conditions, les termes du sujet ne sont pas articulés et la signification globale de l'intitulé échappe tout à fait. Si une première appropriation est nécessaire, il faut tout de même distinguer le travail à faire sur son brouillon, d'une part, et d'autre part sa restitution réfléchie dans la copie. Une première appropriation ne doit pas, du reste, être définitive : si elle lance la réflexion, c'est précisément parce qu'il s'agit d'une première approche seulement, destinée à recevoir par la suite des réaménagements définitionnels, des modifications conceptuelles qui permettront de déplier la question et d'en mesurer la richesse à mesure que la réflexion progressera.

Or à cet égard, un nombre significatif de copies n'ont pas fait l'effort de prendre en compte la dimension dialectique du sujet proposé, n'abordant pas les éventuelles réponses *négligées* à la question « “ Être soi-même ”, cela a-t-il un sens ? », pour se contenter plutôt d'énoncer les critères en vertu desquels « être soi-même » aurait *du* sens ou *un* sens. La thématique de l'absurdité de l'existence, pourtant abondamment commentée par la pensée philosophique, est ainsi quasiment absente de la plupart des copies. Peu de candidats ont compris cette interrogation sur le sens comme portant sur l'expression « être soi-même », beaucoup ayant au contraire ramené la question à celle de savoir si les activités ou les comportements qu'on peut rapporter à l'intention d'être soi-même ont eux-mêmes du sens – ce qui les conduit, le plus souvent, à se demander si de telles activités ou comportements sont utiles ou souhaitables.

Or pour prendre pleinement en charge le sujet, il fallait interroger la notion de « sens », sans pour autant qu'il suffît de se recentrer sur cette question pour réussir le traitement d'ensemble du sujet. Ainsi, en ne s'attachant qu'à « la recherche du sens », une copie a proposé une série d'exposés instruits, mais qui s'appuyaient sur une lecture très partielle de l'intitulé, tout le propos étant orienté vers la définition et les modalités de la recherche du sens, de façon générale et sans qu'il fût question de l'expression « être soi-même ». Ou alors, quand « sens » a été correctement appréhendé sous l'angle de la signification, de l'orientation et de la direction, il l'a souvent été en surcroît sous l'angle de la faisabilité (comment s'y prendre pour être soi ?) et de la finalité. Cette dernière interprétation formait souvent le cœur d'une dernière partie : notre existence doit suivre « une voie », elle doit être disciplinée, elle ne s'accomplit que dans l'appropriation de l'homme par l'homme, dans le dépassement de soi – d'un soi tronqué, dénaturé, défiguré, inauthentique, au profit d'un soi véritable –, dans l'effort d'introspection, dans une aspiration à l'auto-détermination, dans le respect de la loi morale. Ces perspectives normatives – le soi doit se modeler, se façonner, se sculpter par-delà ses déterminations contingentes, car son caractère propre n'est pas « fixé » (Nietzsche) – n'étaient ni inintéressante, ni hors-sujet, mais ne pouvait toutefois pas constituer l'entrée unique dans le sujet et le tout de son traitement. Du reste, si l'homme doit « se faire » par liberté, on ne saurait oublier sa participation aux pratiques sociales existantes, son engagement dans des relations économiques, religieuses, sexuelles ou récréatives. Les rares copies qui mentionnaient ces multiples appartenances, qui évoquaient le problème de l'assignation sociale – à la loi du père par exemple – réglaient bien vite le problème de savoir comment on peut s'autodéterminer *au sein* de rôles sociaux assignés. De manière plus générale, l'analyse de la locution « être soi-même » a souvent été interprétée comme une injonction venue

d'autrui, point de départ fréquent et qui n'avait rien de déplacé, mais auquel on ne pouvait s'arrêter, ni réduire sa réflexion.

Peu de copies, d'ailleurs, s'interrogeaient vraiment sur l'étrangeté, l'incongruité, la légitimité et la difficulté de la question, estimant d'emblée et définitivement qu'on ne peut être que soi-même. Il eût alors fallu à tout le moins de demander si l'on a affaire à une tautologie ou à une absence de sens. Or, lorsque les copies s'attelaient à situer la locution dans un horizon problématique – le soi change, il est fluent, la mémoire peine à raccorder le soi passé au soi présent, etc. – elles se limitaient à un traitement logico-ontologique qui conduisait souvent à une abstraction excessive, comme si « être soi-même » ne renvoyait à aucune expérience effective. Alternativement, la question a trop souvent donné lieu à une réduction à du « bien connu » : la subjectivité, souvent analysée à partir de Descartes, voire d'un Descartes réduit à une lecture hâtive des *Méditations* – le *cogito*, le « je pense donc je suis », etc. – différentes formulations issues des textes cartésiens étant d'ailleurs mélangées. Dans le même temps, le thème de l'union de l'âme au corps n'était en revanche que rarement évoqué, alors que le soi peut être appréhendé comme une façon de penser et de sentir sur fond d'expérience en première personne, d'abord, d'expérience commune et collective, ensuite. L'intuition acquise par le sujet substantiel, dans sa conscience intime de lui-même, et la réduction de la question posée à la subjectivité et à la réflexivité, tenaient alors lieu de réponse à la question posée, mais de réponse abstraite et hors-sol.

Les copies ayant approché ou franchi la barre de la moyenne ont été celles qui ont pleinement pris en charge le sujet, en interrogeant notamment la notion de « sens » présente dans la question et en la distinguant de celle de « signification ». Par-là, elles ne se sont pas contentées de lister les différentes significations pouvant être attribuées à la formule « être soi-même ». Les bonnes copies ont dans l'ensemble interprété le sujet comme une invitation à réfléchir au caractère paradoxal de l'identité de soi à soi, telle cette copie qui se proposait de comprendre comment l'identité du sujet peut « être suffisamment rigide pour permettre une distinction entre le normal et l'exception, et suffisamment flexible pour accueillir le devenir ».

1. Introduction et problématisation

Prospective par nature, mais souvent élaborée en partie rétrospectivement, l'introduction de la composition de philosophie est toujours décisive. Or si la plupart des candidats sont conscients de son importance, son élaboration et son allure laissent souvent à désirer. On tend ainsi sans doute à en respecter les contraintes les plus formelles : accroche, analyse de l'intitulé – qui doit être systématiquement rappelé –, problématisation, annonce du plan. Mais, sans doute impatientes d'en venir à « l'intérêt philosophique de la question », trop de copies négligent tout à fait de restituer le sens usuel de l'expression proposée – en l'occurrence : « être soi-même » – avant de la soumettre à un examen précis. Or pour les intitulés construits sur des expressions communes, le contexte d'usage est plus que nécessaire, puisqu'il permet de préciser le sens même du préjugé qu'elles renferment. On ne peut par conséquent faire l'impasse sur la reconstitution minutieuse et complète de ce contexte, sauf à se couper de l'opinion commune et de s'enfermer dans des considérations excessivement abstraites. Rappelons donc que si la philosophie cultive sa rupture avec la *doxa*, elle ne travaille pas sans elle. Et ici, l'intitulé comportant la mention du *sens* incluait donc nécessairement le sens dit usuel de l'expression – l'usage ne faisant même qu'un, selon certains philosophes, avec le sens des mots et des phrases. Ce qui ne signifie pas qu'il faut, dès l'introduction, se réfugier derrière l'autorité prétendue des auteurs classiques, mais bien plutôt s'emparer par soi-même et en pleine responsabilité de la question posée. On conseille donc au candidat de travailler d'abord « à mains nues », c'est-à-dire en simple analyste dépourvu d'érudition explicite. L'analyse de l'intitulé *dans son intégralité* constitue, avec la problématisation, l'acte majeur de l'introduction. Or pendant que le « moi », « l'être », voire « même » étaient sous les projecteurs des candidats, « sens » restait souvent sans analyse, alors qu'il donnait son originalité au sujet et fournissait un angle d'attaque singulier sur la subjectivité.

Beaucoup trop de copies ont traité le sujet réduit à sa première moitié : « être soi-même ». La question n'était pourtant pas de savoir « si le moi est », ni « quel est l'être du soi ». Il fallait en vérité aborder frontalement la question du « sens ». Ainsi, à quelques exceptions près, on a pu regretter le manque de radicalité des copies, même quand elles ont essayé de prendre en charge la question du sens, car elles se bornaient trop souvent à se demander : « Quel est le sens de " être soi-même " ? », pour dérouler d'un bout à l'autre de la copie des réponses démultipliées : c'est un sens « éthique », « ontologique », « politique », « épistémologique », « existentiel », « métaphysique », « théologique », etc. En revanche, une bonne introduction a réussi à embrasser le sujet tout entier et à définir le sens (a) comme une relation intersubjective entre deux intelligences par le biais de signes porteurs d'une intelligibilité elle-même objet d'un partage mutuel, mais aussi (b) comme une situation de cohérence exprimée en un énoncé non-contradictoire. Cela lui a permis, *a minima*, de noter que le syntagme, selon une certaine lecture, avait un sens ressortissant à la communication ordinaire, mais que, selon une autre lecture, il n'en avait pas, dans la mesure où il était contradictoire de demander à quelqu'un d'être lui-même, c'est-à-dire de se conformer à une injonction exogène, comme dans l'expression « sois spontané ». La copie distinguait en outre univocité et plurivocité du sens, ce qui posait le problème de savoir si l'intervention de l'interprétation permettait ou non de stabiliser et de rendre commun le sens du syntagme.

En somme, il convient dans l'introduction de montrer pourquoi la question posée se pose effectivement ou pourquoi elle n'est pas vaine. Parmi les stratégies de contournement de cet objectif, les plus fréquemment utilisées ont consisté à ramener en quelques lignes la question posée à celle de savoir si l'on *peut* être soi-même, au motif que l'expression « être soi-même » n'a de sens que si l'on peut effectivement être soi-même... Cette approche restrictive de l'intitulé du sujet conduisait fatalement à des analyses convenues, généralement pauvres en références philosophiques intéressantes, qu'il s'agît de développements sur la difficulté d'exister en tant qu'individu au sein d'une société prescrivant sans cesse des normes communes et encourageant des comportements de masse ; ou encore de développements sur la possibilité de vivre en dehors de la société. En réalité, trop souvent, les candidats transformaient la question initiale en : « qu'est-ce qu'être soi-même ? » ou : « comment être soi-même ? », et ne prenaient pas suffisamment en considération l'énoncé du sujet, oubliant tout particulièrement la notion de *sens*, axe directeur du sujet. Il importe donc de rappeler que la question posée doit être interrogée pour elle-même, en mettant les termes en regard les uns des autres et en interrogeant les déclinaisons possibles de l'intitulé afin d'identifier les tensions internes à la question ou ce qui est susceptible d'y faire difficulté.

Assumer pleinement une question, c'est la problématiser. Cela ne consiste pas à reformuler une question pour construire son exposé à partir de cette reformulation, mais au contraire à la déplier et à s'installer dans les difficultés spécifiques de l'énoncé. Or de nombreuses copies remplacent l'intitulé proposé par une question générique, sans doute plus commode pour restituer des exposés tout prêts. Beaucoup réduisent le sujet à la question : « Qu'est-ce que l'identité ? », sans doute essentielle, mais bien différente, néanmoins, de la question posée ; et c'est de la question de l'identité qu'on traite – de l'unité du sujet, de sa permanence dans le temps, de la possibilité de se connaître soi-même, etc. Lorsque l'intitulé devient un simple point de départ et qu'il est aussitôt transformé, on ne peut plus viser le champ spécifique de la discussion attendue et il fait l'objet d'un traitement plateatement thématique et didactique.

Problématiser implique de prendre appui sur la locution proposée sans en infléchir l'intitulé. L'infléchir, c'est en effet en dévier, comme telle copie qui bâtit tout son propos autour de la tension entre singularité et universalité en partant du principe que l'injonction à la singularité s'adresse à tous universellement, ce paradoxe *importé* finissant par teinter une réflexion qui manque inévitablement sa cible. Même des copies proposant une première analyse convenable de l'intitulé le reformulent parfois indûment et produisent un argument éloigné des enjeux de la question, en demandant par exemple abstraitement : « comment puis-je répondre à la question " qui suis-je " ? ». Certaines copies, prenant

appui sur le thème de « la conscience de soi », en viennent à poser une tout autre question, comme, par exemple : « est-ce que se connaître comme un individu nous permet d'expliquer nos actes comme libres ? », ce qui conduit le devoir vers la question suivante : « dans quelle mesure avoir conscience de soi-même permet-il d'engager la responsabilité de l'individu ? ». En réalité, problématiser ne consiste pas à poser des questions tous azimuts. Si interroger un intitulé est toujours fécond, une constellation de questions lancées en tous sens ne permet pas à de cerner le problème dont il peut y être question. Il faut certes « questionner la question » avant de prétendre y répondre, mais pour ce faire, il faut également fédérer ces questions, les organiser autour d'un axe central ou d'un fil directeur, de sorte qu'elles fassent apparaître des enjeux à la fois théoriques et pratiques et qu'elles puissent devenir le point de départ d'un programme de travail. Trop fréquemment, les injonctions « sois toi-même » ou « laissez-moi être moi-même » ont été considérées comme le sens exclusif de la question posée et non simplement de simples occurrences d'une expression en elle-même problématique.

Il est en revanche arrivé de poser la question de savoir s'il existait ou pouvait exister des tests permettant de déterminer si des propositions comme : « oui, je suis moi-même », ou : « non, je ne suis pas moi-même » étaient vraies ou fausses. On montrait alors qu'on s'attaquait à la difficulté, et en particulier qu'on envisageait *la possibilité du non-sens*, ce qui était précisément la question. Prise en elle-même, l'expression « être soi-même » se prêtait à un développement fondé sur une analyse logique. De bonnes copies ont ainsi réussi à associer une pensée de la réflexivité à une pensée de la signification, une philosophie du sujet et une philosophie du langage ; elles ne se sont pas contentées de demander ce qu'était le soi ou s'il existait un moi, mais y associaient une réflexion sur le sens de l'*attribution* du soi, de l'attribution de la réflexivité elle-même *comme propriété*, et plus précisément d'une réflexivité impliquant une reconnaissance de continuité : *soi-même*.

Certaines copies ont proposé des analyses initiales qui permettaient de problématiser le sujet en s'appuyant sur la mise à distance induite par les guillemets et l'interrogation quant au sens. En voici quelques exemples :

- un candidat note dans son introduction que « dans une telle formule l'identité est à la fois posée d'avance et refusée ». Il ajoute que l'individu est pris entre deux exigences contradictoires : celle de se singulariser et celle de demeurer identifiable. Un autre candidat propose l'alternative suivante : « ou bien l'expression " être soi-même " n'est que pure redondance, simple figure d'insistance qui n'ajoute rien à la signification comprise dans le fait d'être pour un individu ; mais alors comment faire droit à l'emploi commun de cette expression et de son contraire, le fait de ne pas être soi-même ? Ou bien " être soi-même " a du sens en ce que justement l'individu n'est pas toujours déjà identique à soi, mais que, bien au contraire, " être soi-même " prendrait le sens d'un devoir-être, d'un rapport à soi ; mais alors cela supposerait un dédoublement et donc une distance et une différenciation entre l'individu et son soi, individu qui, semble-t-il, ne peut dès lors plus prétendre être " soi-même " » ;

- un autre candidat part du constat que l'expression proposée a d'abord un sens négatif : c'est quand je n'apparais pas moi-même, à mes propres yeux ou à ceux d'autrui, que prend d'abord sens cette locution. Demandant ensuite « pourquoi être soi-même ne va-t-il pas de soi ? », le candidat fait l'hypothèse d'une réduction à l'absurde d'une réponse par la négative : « si être soi-même n'a pas de sens, que signifie être ? Cela n'implique-t-il pas une absurdité de l'existence, si être ne signifie rien d'autre que cette pure existence ? » Le candidat rassemble ensuite les questions posées en amont en une alternative centrale : « faut-il affirmer qu'être soi-même n'a pas de sens, au risque de perdre le sens de l'être singulier, ou au contraire considérer que cette tautologie a un sens, au risque de figer l'existence dans une conformité de soi à soi-même, qui peut sembler stérile tant elle pèse sur l'agir ? » ;

- constatant le désir, mais aussi la difficulté d'être soi, un autre candidat montre que n'importe qui pourrait maudire cette injonction qui présente à la fois une évidence et un caractère insurmontable. Elle pourrait certes donner le sentiment d'exacerber avec enthousiasme notre puissance d'agir ; mais comment comprendre qu'une profondeur supposée puisse être perceptible de l'extérieur ? Face à la tautologie du « soi-même », l'injonction pourrait paraître insensée car elle reviendrait à dire « sois » :

« la personne recevant ce conseil, sachant qu'elle " est ", ne peut pas comprendre à quoi renvoie cette incantation performative » ;

- remarquant tout d'abord que « même la manière de jouer un rôle ou de porter un masque est encore une manière d'être soi », un autre candidat met au jour le paradoxe suivant : « le redoublement de l'identité qu'implique l'expression " soi-même " est un redoublement inutile qui ne fait pas sens puisqu'être, c'est toujours déjà être soi. Ainsi, " être soi-même " résonne comme une injonction vide de sens qui risque même de se renverser en son contraire, c'est-à-dire de signifier l'inverse de ce qu'elle entend de prime abord énoncer. " Être soi-même ", c'est ne plus être tout à fait soi et en un sens être déjà en représentation, car l'adverbe " même " indique déjà un écart à soi. » Notant ensuite que le moi est pourtant constitué d'altérité, par exemple dans les changements qui l'affectent, le candidat signale que l'identité est moins donnée qu'à construire dans le temps. Il remarque qu'« il est alors impossible d'être seulement soi, car être soi, c'est ne pas être totalement achevé dans son identité, dans la mesure où être soi, c'est être autre, c'est-à-dire traversé par l'altérité comme extériorité. » D'où ce positionnement final : « on comprend donc que ce qui fait problème, c'est l'écart entre le soi et le même que crée l'expression " être soi-même ", dans la mesure où être, c'est toujours à la fois être identique à soi et s'en dissocier, être soi et en même temps déjà autre » ;

- encore un autre candidat parvient à conjuguer la déclinaison des sens de la question et sa problématisation. Il note d'abord que « notre propre altérité serait plutôt du ressort du non-être que de l'être, si l'on entend par " être " la possibilité ontologique de ce qui est un, permanent et immuable. Dans cette mesure, " être soi-même " serait ou bien du ressort de la tautologie – " être " ne pourrait vouloir dire qu'" être soi-même " – ou bien une contradiction, puisque la différence qu'impliquerait le rapport à soi serait incompatible avec la permanence de l'être. " Être soi-même " serait alors une proposition vide de sens, ou bien parce qu'en tant que pléonasma elle ne serait pas pertinente et n'ajouterait rien au discours, ou bien parce qu'étant contradictoire, elle ne souscrirait pas au principe logique de non-contradiction, sans lequel aucune proposition n'a de sens dans la logique aristotélicienne, et n'aurait par ailleurs pas de référent réel. » Cette contradiction étant posée, le candidat décline la fonction de la locution comme acte de communication : « Mais jusque-là, nous avons abordé la locution " être soi-même " comme si elle ne pouvait qu'avoir une fonction référentielle ou descriptive, alors même que la plupart du temps elle apparaît comme une injonction, un appel à " être soi-même ", répondant donc à une fonction conative si l'on reprend la typologie établie par Jakobson dans " Linguistique et poétique " (*Essais de linguistique générale*). " Être soi-même " n'a ainsi pas seulement pour enjeu le fondement de notre propre subjectivité et identité, mais prend surtout une réelle importance dans un cadre social, tant la responsabilité morale du sujet que la confiance que nous lui accordons reposent sur le présupposé de son identité subjective. » Finalement, le candidat rassemble ses premières approches en une question centrale : « la locution " être soi-même " nous invite-t-elle donc à sortir du registre de la signification pour en appréhender le sens, à moins de tomber ou bien dans la tautologie, ou bien dans l'aporie ? »

2. La question du plan

Même si l'annonce du plan n'est pas une nécessité absolue, quand elle est explicite et qu'elle ménage une forme de suspense, elle se fait toujours au bénéfice de la clarté. On peut donc faire l'hypothèse que les copies qui trouvent inutile d'annoncer le plan se fourvoient. Car l'annonce du plan ne traduit pas un souci purement rhétorique, mais elle témoigne d'une maîtrise, par anticipation, de la progression et du suivi de la démonstration, qui vise à la résolution d'une problématique d'ensemble. Pour autant, elle témoigne bien, aussi, d'une visée rhétorique. Certaines annonces de plan sont en effet maladroites, par exemple quand on se contente d'annoncer des titres et de juxtaposer les thèses des parties sans justification de l'ordre induit. Un plan indique certainement un ordre, mais son organisation exprime des *relations* entre ses moments, et il implique donc d'insister sur le passage d'une partie à l'autre autant que sur leur contenu d'idée. Pour évoquer un exemple de réussite, une très bonne copie

a su présenter les divers moments de sa progression en forme d'affirmations successivement mises à mal par des hypothèses poussant l'interrogation à se transformer : « être soi-même » signifie être identique à son essence ; mais si l'essence fait défaut, « être soi-même » signifie avoir le contrôle de soi, à la fois théoriquement – par la connaissance réflexive – et pratiquement – par ses actions conformes à des principes – ; mais si cette stabilisation se révélait impossible, il resterait la possibilité qu'« être soi-même » signifie l'unification formelle des pensées par le pouvoir subjectif de synthèse. Or ce sens pour soi, ultimement, peut-il être élevé à une dimension intersubjective ?

Une copie parmi les meilleures s'est démarquée par sa deuxième partie qui soulevait expressément l'idée selon laquelle le soi serait une fiction dont on peine à saisir l'unicité, la permanence et l'identité à soi, et cela à partir d'une mise en cause progressive d'une humanité universelle conduisant peu à peu à la difficulté de saisir un soi non transparent à lui-même, et s'achevant sur l'idée qu'autrui n'est pas un *alter ego*, mais un moi autre. Pareillement, après avoir montré que l'expression « être soi-même » a d'abord un sens grammatical et désigne une manière de parler qui, n'ayant pas de dénotation, ne se révèle ni vraie ni fausse, mais remplit plutôt une fonction narcissique, une autre copie a montré que l'expression met en évidence un choix parmi des contradictions dans des manières d'être possibles, au profit d'un devenir propre à l'homme, indexé à la maîtrise de soi et à la liberté. Dès lors, l'expression « être soi-même » a non seulement un sens, mais aussi un but, voire la capacité à produire du sens, dans l'autodétermination de la volonté qui est « seulement elle-même » dans l'obéissance à la loi morale. La copie montrait enfin que l'accord toujours contingent entre ma volonté et la loi mobilise la subjectivité en première personne, qui conduit chaque individu à n'être pas seulement un être humain générique, mais un soi singulier. Le génie artistique concile alors emblématiquement la reconnaissance de soi par autrui et l'authenticité d'une nature propre engagée dans la création.

On le voit donc, un plan ne doit pas traduire une simple juxtaposition d'idées et anticiper des exposés « pré-composés », mais rendre d'emblée explicite une dynamique immanente de réflexion. À cet égard, l'annonce en début de chaque partie des sous-parties qui suivent – sur un mode managérial, comme s'il s'agissait de la présentation d'un diaporama – crée un effet de redite et, plus gravement, trahit une malformation de la pensée, réduite à la simple juxtaposition d'éléments sémantiques désarticulés. En quoi il convient bien d'éviter l'empilement de blocs argumentatifs hétérogènes, et de privilégier au contraire une architecture justifiant le fil du raisonnement dissertatif.

3. Le développement

Beaucoup de candidats relèvent que la locution « être soi-même » n'a peut-être qu'un sens métaphorique, qu'elle relève d'un jeu de langage ou encore qu'elle appartient au registre du développement personnel, dans une forme de connivence philosophique avec le lecteur supposé partager un même étonnement que le scripteur devant la doxa. Seulement beaucoup de copies finissent, malgré tout, par donner raison à cette même doxa, soit en demandant « comment être soi-même ? » à la manière des champions du développement personnel, soit en versant dans des propos très métaphoriques qui saturent l'ensemble de leur réflexion. Elles adoptent alors un ton lyrique, voire mystique, procédant par images, au moment de produire un jugement : « être soi-même » devient « un horizon de possibilité de tous les horizons », ou encore « une structure de permanence accueillant l'altérité ». La pensée procède alors par simples formules, comme : « le sens devient mobile », qui paraît indiquer quelque chose comme la nécessité d'un effort pour demeurer soi-même, mais sans que rien ne vienne vraiment étayer le propos. On reste également au niveau de la simple rhétorique et des métaphores, quand on prend pour une pensée profonde la question de savoir si l'identité « inclut » ou non l'altérité ; et l'on finit par prendre identité pour le nom d'une chose existant par elle-même, oubliant que le terme résulte de la dérivation substantive d'un adjectif qualificatif. La connivence avec le lecteur ne convient donc pas. Par exemple, se contenter de dire que telle prise de position, « c'est ce que l'on mesure dans tel ouvrage de Nietzsche » ; ou que telle situation empirique, « c'est l'insociable sociabilité kantienne », cela ne suffit pas à attester la rigueur d'un raisonnement, ni même la connaissance d'une

œuvre à laquelle on prétend se référer pour avancer un argument et lui donner crédit. De même, quand on écrit : « Pascal nous indique que le moi est insaisissable. Celui-ci nous explique que notre identité repose sur des qualités empruntées et non sur une identité qui serait permanente », ce n'est pas seulement que la référence manque de précision, c'est qu'on prétend s'entendre d'emblée avec son lecteur et qu'on veut faire l'économie de la preuve. S'agit-il en effet de souligner l'inconstance, voire la contingence du moi ? ou de montrer que sa caractérisation en propre n'est que vanité ? Les deux aspects pourraient peut-être se conjuguer, mais ils appellent à tout le moins une analyse dont le clin d'œil ne suffit pas à rendre raison.

4. L'usage des références

Dans l'usage des références, on observe une tendance malheureuse à des exposés doctrinaux versant dans des inventaires superficiels. Les références sont en effet souvent mal mises à profit et les moments de la copie qu'elles se contentent d'illustrer peu reliés entre eux. Le souci de pertinence comme le souci de cohérence interne commandent au contraire de bien identifier la visée argumentative dans laquelle un auteur est mobilisé. Dans le contexte de tout sujet et de sa singularité, la règle veut que ce soit l'hypothèse de travail retenue qui commande la référence mobilisée, laquelle ne l'est donc pas dans le seul but de faire état d'un savoir sclérosé : c'est en ajustant ses références à ses exigences démonstratives propres qu'on peut montrer sa maîtrise de ce qu'on connaît. On rappellera donc ici que la tradition philosophique vaut en tant que recueil d'argumentations et de raisonnements se soutenant eux-mêmes, plutôt que d'arguments d'autorité. Mais on conseillera aussi de ne pas convoquer un auteur pour exprimer une trivialité, comme dans cette copie où on a pu lire : « j'ai besoin d'autrui pour me constituer moi-même » – assurément, mais quel intérêt y a-t-il à placer cette évidence anthropologique sous l'autorité de Levinas ?

Trop de développements convenus se retrouvent quasiment à l'identique dans de très nombreuses copies, notamment sur les Méditations métaphysiques. Sur ce texte classique, il est décevant de constater que les analyses des candidats sont uniformes et pauvres, allant rarement au-delà de l'affirmation que nous sommes tous des substances pensantes, et qu'« être soi-même », c'est exister en tant que substance pensante ! Parfois, Descartes est même réputé donner sens à « l'être-soi-même » par la « construction » (ou autres facilités verbales) du cogito. Quant à Freud, sa pensée donne presque systématiquement lieu à un exposé qu'on est supposé prendre comme parole d'Évangile, Freud étant érigé en « expert scientifique » là où on attend le penseur qu'il est. De fait, un nombre important de copies se caractérisent par leur superficialité doctrinale. Même si des auteurs importants sont nommés (Descartes, Locke, Hume, Freud, etc.), leurs positions, loin d'être analysées de manière détaillée, sont le plus souvent réduites à quelques formules banales sans lien précis avec la question posée : « Je pense donc je suis », « ça, moi, surmoi », etc. – quand les références ne sont pas réduites à des identifications extrêmement générales comme : « les sociologues », « les psychologues », etc. Il faut rappeler que la lecture précise des textes philosophiques ou relevant du champ des sciences humaines ne saurait être éclipsée par des lectures de seconde main.

Plus grave encore : certaines références sont mobilisées à contre-emploi, comme « le cogito de Descartes », emblème d'une réponse tout à fait creuse à la question : « qui suis-je ? ». Le traitement des auteurs confine même parfois au contresens : faire du mystique, selon Bergson, quelqu'un qui cherche à être lui-même, n'a aucun fondement dans les textes : le mystique fait l'expérience du divin comme expérience d'« une énergie sans bornes assignables » (Les Deux sources de la morale et de la religion) et devient lui-même créateur ; mais l'extase dans laquelle il s'absorbe ne permet pour autant pas de rattacher son expérience au sentiment d'être soi. De même, de fantaisistes suppositions – Sartre aurait inspiré le développement personnel – n'ont pas leur place dans une copie de concours, qui doit présenter un minimum de rigueur académique et professionnelle, naturellement adossée à des lectures et des connaissances de première main. S'il n'est évidemment pas exclu de passer par l'entremise des commentateurs pour avoir accès aux œuvres, les premiers sont des seuils à franchir pour aller vers les

secondes. Ainsi lorsque dans une copie on lit : « Étienne Balibar dans son essai consacré à John Locke et à la conscience défend que ce philosophe a été le premier à introduire la notion moderne de conscience à travers les notions d'identité et de personne », on regrette que le candidat s'arrête au commentateur et ne s'inquiète nullement de la lecture de l'auteur commenté.

Les philosophes le plus fréquemment sollicités ont été : Sartre et la distinction entre le « pour-soi » et « l'en-soi », avec un tropisme pour l'anecdote du « garçon de café » ; Descartes (le « cogito »), Hume (la critique de l'identité personnelle), Kant (la notion « d'aperception transcendante »), Ricœur (la « conception narrative » de l'identité personnelle). Ces références, en elles-mêmes pertinentes pour le traitement du sujet, ont fréquemment donné lieu, malheureusement, à des développements plats et superficiels qui se bornaient à la restitution convenue de quelques lieux communs philosophiques, dont la référence à « l'existence précède l'essence » a constitué un sommet. Il en ressort que la culture philosophique des candidats paraît parfois très limitée et fixée sur des mêmes, comme : « connais-toi toi-même », référence trop souvent exploitée et qui ne débouche que sur les idées nullement socratiques d'« introspection », de « lucidité » ou d'une « pratique ». Il ne convient d'ailleurs pas plus de rapprocher des auteurs divergents. Trop de candidats réfléchissent « par rapprochement », plus analogiquement que logiquement. Le « moi-même » fait penser à Socrate, qui fait penser Descartes, qui fait penser à Freud, qui fait penser à Rimbaud ou à Ricœur, etc. Peut-être vaudrait-il donc mieux procéder par dissociation d'idées que par association : l'individualité platonicienne n'est certainement pas le moi cartésien, ni le moi freudien identique au moi ricœurien.

Respecter les spécificités et les différences entre les auteurs aide à singulariser les références et à les restituer avec soin et finesse. C'est à cette seule condition qu'on peut mener une discussion avec soi-même tout en puisant dans la tradition des auteurs classiques de la philosophie. Une telle discussion ne peut pas s'apparenter à une approche simplement cumulative de points de vue, de thèses, de doctrines qui, si on les conserve au fur et à mesure de leur intervention, finissent par constituer une totalité chaotique, souvent contradictoire et dont la conclusion ne fait que reproduire des positions incompatibles. On ne peut pas être cartésien puis freudien, puis platonicien, puis bourdieusien, puis heideggérien, soutenir le sens puis le non-sens, puis le sens derechef, sans que le passage dialectique entre ces positionnements ne soit explicitement assuré. L'essentiel est dans le ressort d'une progressivité immanente assortie du suivi qui confère à la composition son unité. On conseille donc vivement aux candidats de veiller à la cohérence de l'itinéraire choisi en imprimant au mouvement d'ensemble une structure dialectique faite d'une alternance de problèmes et de solutions provisoires, chaque difficulté nouvelle relançant la discussion rendant nécessaires un nouveau développement, l'intervention d'autres auteurs, de nouveaux arguments, un effort d'approfondissement des définitions.

Ainsi, quelques bonnes copies ont, par exemple, utilisé avec bonheur la notion aristotélicienne de « hexis » ou encore celle, stoïcienne, de « *persona* ». Parmi les références au stoïcisme, la notion cicéronienne de « *concordia* » a donné lieu, dans une copie, à un excellent développement. On s'est étonné en revanche du peu de références aux sciences humaines, lesquelles auraient cependant pu être utilement convoquées pour réfléchir au sujet. On peut aussi déplorer l'usage souvent pauvre et allusif des références à Descartes, Locke, Freud, Bergson ou Nietzsche, alors que la variété des traitements possibles pouvait être favorisée par le recours à certains auteurs contemporains. Or à cet égard, certains candidats ont su, par exemple, mobiliser des références comme la réflexion du philosophe allemand Axel Honneth sur le respect de soi et la lutte pour la reconnaissance¹ pour présenter des développements fructueux sur le sens de l'injonction sociale à être soi-même dans les sociétés capitalistes modernes, dont les exigences d'émancipation, transformées en idéologie, font de l'identité personnelle un enjeu marchand de valorisation de soi. D'où, notamment, une perte de sens dans l'émergence de ces « pathologies sociales », décrites par Honneth, qui affectent la manière dont

¹ *La Société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, éditions La Découverte, 2006.

chacun se réalise et qui font de nous des entrepreneurs de nous-même, poussés à travestir en pseudo-vocation des choix professionnels en réalité dictés par un désir de sécurité économique.

5. L'usage des exemples

De bons choix d'exemples ont permis à certains candidats d'enrichir leur propos en faisant intervenir des concepts secondaires comme, par exemple, celui de honte – le dégoût de soi comme signe d'une incapacité à « être soi-même ». La référence à des expressions courantes a également été mise à profit par les candidats, comme : « cela ne lui ressemble pas », « être hors de soi », « n'être que l'ombre de soi-même », etc. L'expression ne se substitue cependant pas à l'analyse, faute de laquelle ces expressions ne sont autre chose que des constats linguistiques. La volonté de prendre appui sur des exemples concrets est louable, notamment par contraste avec une complaisance pour l'abstraction. Encore faut-il choisir ses exemples : l'authenticité du personnage de la belle dans *La Belle et la bête* – interrogée à partir du film de Walt Disney plutôt que de l'auteur du conte, Jeanne-Marie Le Prince de Beaumont – ou le rôle social des influenceurs contemporains ne manquent pas de pertinence, mais ils auraient dû conduire à des analyses mieux approfondies, au plan littéraire dans un cas, au plan sociologique dans l'autre.

En tout état de cause, il convient de différencier et de hiérarchiser exemple et argument : montrer n'est pas démontrer. En d'autres termes, un bon exemple est moins un exemple probant en soi, qu'un exemple correctement mis à profit dans un contexte argumentatif convenablement maîtrisé.

En voici deux exemples :

- dans le contexte d'une première partie centrée sur la référentialité de la locution renvoyant à l'unité et à la permanence du moi dans le temps, une copie s'appuie sur le forçat Jean Valjean, personnage des *Misérables* de Victor Hugo, pour en faire un cas limite : même en ayant évolué, et intérieurement et par l'adoption d'un nom d'emprunt, celui qui est devenu « monsieur Madeleine » demeure justiciable. Cela permet de passer d'une interrogation portant sur la référentialité et sur le fait, à une interrogation portant sur la valeur et sur la signification de la locution « être soi-même », en demandant : n'est-ce pas plutôt agir et parler en première personne, être imputable, voire fidèle à soi-même ? Jean Valjean est une nouvelle fois mobilisé pour interroger la nature du changement évoqué et pour différencier sa conversion à la vertu et son usurpation d'identité. D'ailleurs, s'il faut surmonter les conventions sociales et la perversion de notre nature par l'amour-propre – ce qu'on montre avec Rousseau – afin d'être fidèle à soi-même sur le plan pratique, Jean Valjean ne donne-t-il pas finalement l'exemple d'une cohérence accomplie plutôt que donnée, même si l'homme de bien qu'il est effectivement devenu demande à Cosette de l'enterrer dans un tombeau sans nom ?

- se référant à Virginia Woolf, une autre copie s'appuie d'abord sur la scission entre Clarissa et Mrs Dalloway, deux dénominations qui ont trait au même personnage dans le roman éponyme, pour illustrer la distance entre le « moi profond » et le « moi superficiel ». Mais le flux de conscience mis en scène par V. Woolf illustre finalement la métaphore humienne du théâtre – « l'esprit est une sorte de théâtre », *Traité de la nature humaine* – puisqu'il donne à voir qu'« il n'y a pas d'impression constante et invariable » et que « les hommes ne sont qu'un faisceau ou une collection de perceptions différentes, qui se succèdent avec une rapidité inconcevable et sont dans un flux et un mouvement perpétuels ».

6. La conclusion

De très nombreuses copies souffrant d'inachèvement, il faut insister sur la nécessité de bien gérer son temps et, en respectant le format temporel de l'épreuve, de se donner les moyens d'achever son travail par une conclusion apportant une réelle valeur ajoutée au propos, non par quelques lignes hâtives et inconsistantes. Or la conclusion est un moment important du devoir, où il s'agit de confirmer l'intérêt de la démarche et sa fécondité théorique. À cet égard, la première règle de la conclusion est de résoudre le problème initialement identifié comme central ou de démontrer qu'il est insoluble – ce qui est tout autre chose que de lister les étapes du parcours discursif déjà mené. Dans ce passage de

l'indétermination à la détermination, le propos s'étant défait en chemin d'un certain nombre de préjugés ou de doctrines, la conclusion est le lieu d'un bilan qu'il soit positif ou négatif, la composition pouvant présenter une allure aporétique autant qu'assertorique. Elle traduit en effet la prise de conscience d'une position intellectuelle et personnelle identifiée et assumée comme telle. Dans ce travail d'autodétermination, la pensée a dû rencontrer et utiliser des distinctions conceptuelles indispensables à son parcours, dont la conclusion doit précisément dresser le bilan. Conclure c'est en somme tirer des conséquences sur des concepts qui n'étaient pas nécessairement engagés par l'intitulé, mais qui pouvaient, par contrecoup, recevoir une nouvelle lumière grâce à l'interrogation générale. En l'occurrence, on pouvait par exemple espérer mieux définir la liberté comme spontanéité, ou la subjectivité comme réflexivité, ou le rapport individu/société, fait à la fois d'irréductibilité et d'interpénétration, ou quelque chose de la logique comme art de faire le partage entre sens et non-sens.

Même quand elles ne sont pas tout à fait maîtrisées, certaines copies parviennent d'ailleurs à se consolider, au moins partiellement, par une conclusion qui met en cohérence les pistes qu'elles ont suivies. Car la conclusion est le moment qui permet de savoir si le sujet, qui semblait avoir été perdu, est finalement retrouvé. D'où l'importance de prendre le temps de se relire, à la fois pour prendre la mesure de son propos dans sa globalité et pour corriger les fautes de syntaxe, de grammaire, d'orthographe, etc. Car trop souvent, la qualité du propos et de l'écriture se dégrade à mesure que la copie avance, des copies ayant commencé honorablement devenant progressivement, sous l'effet de la hâte, des caricatures d'elles-mêmes.

7. Une réussite à portée

L'exercice de la composition de philosophie, on le sait, est un exercice difficile. Mais c'est également lui qui sera au centre de l'enseignement scolaire de la discipline « Philosophie » et il est naturel d'exiger des futurs professeurs qu'ils le maîtrisent convenablement – en sachant qu'ils progresseront eux-mêmes tout au long de leur carrière en faisant progresser leurs élèves. Si l'on compte inévitablement de nombreuses copies maladroites, nombreuses sont aussi les copies conformes à l'exercice et qui en maîtrisent plus qu'honorablement les contraintes formelles et intellectuelles. D'excellentes copies ont ainsi traité le sujet en profondeur, en utilisant des ressources conceptuelles pertinentes ainsi que des références appropriées.

Ainsi par exemple, une très bonne copie distingue « être soi » et « être soi-même » pour développer la question de la réflexivité, puis utilise les notions aristotéliennes d'entéléchie première, d'entéléchie seconde et de disposition pour les relier à toute une série d'exemples précis inspirés de la vie quotidienne. Une autre copie, analysant une des topiques de Freud, ne s'est pas contentée des allusions récurrentes au triptyque « ça, moi, surmoi », mais a pris le temps d'étudier en détail le cas du président Schreber en le rattachant de manière subtile au sujet. Enfin, une copie qui ne se contente pas de références vagues aux sciences sociales, fait l'effort de déployer le dispositif conceptuel élaboré par Bourdieu (« habitus », « hexis », « capital symbolique ») pour interroger de manière très fine les sources sociales du soi.

Une copie est partie du présupposé que, pour attribuer un sens en particulier au fait d'être soi-même, il faut pouvoir « dire je et nous à la fois ». Elle a montré dans une première partie que le sujet humain est un être de sens qui se distingue des choses de la nature par l'activité qui lui permet, en pratique, de se différencier. Dans un deuxième temps, on a pu lire que cette différenciation rencontre des obstacles significatifs en s'appuyant sur le motif de l'aliénation. La copie prenait alors appui sur un constat hérité de sa première partie : « être soi-même au sein de ce monde, ce n'est pas se reconnaître naïvement, mais s'y reconnaître tout en voulant que ce monde soit ainsi ». S'appuyant sur une analyse de l'aliénation économique chez Marx, elle montrait ainsi que « l'ouvrier perd sa capacité de donner un sens à ce qu'il fait et se perd ainsi lui-même ». Mais que signifie dès lors « être aliéné » ? Que « l'ouvrier, parce qu'il travaille, non pas en vue d'une fin qu'il a choisie, mais pour une fin étrangère, ne se retrouve

plus dans son travail. » La copie ajoutait cependant avec Marx que « ce n'est pas seulement le produit de l'ouvrier qui est aliéné, c'est-à-dire étranger, mais son activité même », ce qui signifie qu'en dernière instance, « l'ouvrier est bien soi-même, mais perd en étant lui-même la capacité à faire sens », car « l'ouvrier ne peut pas se vouloir au sein du monde qu'il construit. Ce monde a bien un sens, mais la correspondance du sens du monde avec le fait d'être soi-même dans ce monde est biaisée. » La copie relayait cette analyse par une référence à Judith Butler et à Trouble dans le genre : l'individu a toujours affaire à des préconceptions de la subjectivité qui sont le résultat d'un processus historique – être un homme ou être une femme par exemple – qui conduisent à des processus d'identification. Ainsi « vouloir être soi-même ne dépend pas de notre propre vouloir ». En conclusion de cette deuxième partie, il était montré que, paradoxalement « si être soi-même nous garantit la construction d'un sens, ce sens ne peut n'exister qu'en tant qu'il devient extérieur et étranger pour nous ». Pourtant, remarquait la copie, chaque sujet humain, s'il se réalise vraiment lui-même, devrait échapper à une unification extérieure, à « un sens qui se constitue derrière son dos ».

Une autre copie souligne de façon pertinente la critique sociale que peut envelopper la question posée. L'introduction commence par des observations sur les contextes possibles de la locution « être soi-même » : exigence éthique d'authenticité ; énoncé d'une norme de fiabilité au sein d'une injonction ou d'un conseil. Alors apparaissent des difficultés : si l'exigence de conformité à des normes fait sens, qu'en est-il de la conformité à soi, à une nature propre ? On est alors renvoyé – premier aboutissement, mais qui sera à son tour interrogé – à l'idée d'une conscience, d'un retour à soi par la réflexivité, constitutive d'un soi qui peut ainsi être le même. D'où ce questionnement : que peut signifier être soi-même pour un sujet qui est dans le temps et exerce diverses fonctions selon les contextes ? Y a-t-il là une illusion sur le plan ontologique ? Dans une première partie, la copie cherche à dégager l'assise de l'idée d'une mêmeté qui fasse sens malgré le chatoiement des tendances, fonctions, etc. ; la trouve dans une réduction du moi authentique à la faculté de choix, telle que la thématise Épictète dans le Manuel ; insiste sur la forte charge éthique de cette manière de poser l'identité. Mais, se demande-t-elle à travers plusieurs fines observations, ne faut-il pas aussi rendre compte de l'idée – sous-jacente au soi-même – d'une nature propre de l'individu, et non de l'homme en général – insuffisance, ici, de l'assise stoïcienne ? Se construit alors, à l'aide d'Aristote et de l'Éthique à Nicomaque, le concept d'identité habituelle, c'est-à-dire d'identité constituée par la formation/stabilisation d'habitus à force d'actions d'un certain type. Une difficulté de la solution est alors soulignée : l'identité ne serait ainsi pensée que rétrospectivement. La critique humienne du concept de l'identité personnelle est alors mobilisée pour orienter vers l'idée qu'en l'absence de base substantielle ou ontologique, on ne peut que faire l'hypothèse du caractère normatif de l'expression « être soi-même ». L'ironie de Wilde dans L'importance d'être constant est à son tour mobilisée afin d'entrer dans la critique sociale de la recherche de la singularité par esprit de distinction – d'où un appel à Rousseau dans ce passage. Mais on se trouve alors face à un paradoxe : on est à l'opposé de la signification éthique d'abord imaginée, et qui donne d'abord sens à la norme. Pour dépasser par conséquent « l'aporie » de l'opposition entre deux conceptions insatisfaisantes de l'identité du sujet (partie 1 avec Épictète et partie 2 avec Hume), la copie recourt à Bergson, plus précisément aux Données immédiates de la conscience, qui appelle à prendre en considération la solidarité des états de conscience (pluralité d'éléments en interpénétration). On est soi-même dans l'action où la pluralité des vécus se totalise pour inventer l'acte présent. Ni état actuel, ni habitude représentée rétrospectivement, l'identité est processus dynamique, est-il montré. Le soi n'a pas de signification fixe, il est une direction. Il y a donc une direction identitaire déployée en termes ricœurriens d'une identité-*ipse* par laquelle seule il est valide de parler d'une identité-*idem*. C'est en pensant le sens comme direction et non en le pensant comme signification absolue que, au total, la proposition « être soi-même » a un sens.

Ainsi, en somme, la valeur de cette copie se trouve dans une disposition constante à une dialectique interne, chaque élément de réflexion émergeant à son heure pour dépasser une aporie ou

faire apparaître une difficulté, mais seulement après que l'idée dépassée a été posée dans toute sa force. La cohérence d'ensemble du propos et son mouvement démonstratif sont ainsi toujours assurés.

8. Caveat

Quelques dernières remarques, quoique brèves, sont nécessaires.

Sur un plan formel, on constate que l'expression écrite n'est pas toujours maîtrisée, certaines copies étant saturées d'incorrections syntaxiques ou morphologiques. Or maîtriser l'orthographe et la grammaire constitue un prérequis pour celles et ceux qui aspirent à devenir des professeurs. À cela s'ajoute le soin que chacun doit apporter à ce qu'il écrit, y compris dans la graphie, la lisibilité du propos, la propreté de la copie. On dira peut-être que ce sont des détails purement formels, mais étant exigibles des candidats au baccalauréat, ils le sont aussi de leurs futurs professeurs. Le jury y est sensible et n'hésite pas, le cas échéant, à infléchir une note au motif d'une langue exécration – ou au contraire de l'excellence de l'expression !

Dans un registre analogue, le jury regrette une inflation de propos jargonneux qui, au lieu de suggérer une densité conceptuelle, compromettent la clarté du raisonnement et trahissent souvent un manque de rigueur dans l'emploi de locutions abstraites. Un candidat demande par exemple : « comment postuler une réalité univoque et hétérogène, celle du soi-même, dans un réel équivoque et partagé de façon homogène ? » – le jury aimerait comprendre... Certaines formulations sont bien inutilement verbeuses, comme si l'on cherchait à éviter des difficultés par des circonlocutions ou, au contraire, à noyer la réflexion dans des complications inutiles, comme dans cette formule : « comment être vraiment un autre si l'autre me reconnaît en tant que moi-même ? ». La simplicité est une qualité de la pensée et de son expression, en l'occurrence écrite, et elle permet d'affronter réellement la complexité d'une situation théorique donnée. Au contraire, les complications, notamment dans l'expression, font obstacle au sens, quand elles ne suggèrent pas en outre une certaine désinvolture dont il faut naturellement se garder.

En conclusion, rappelons que les remarques critiques et les éloges qui précèdent n'ont d'autre but que d'encourager des candidates et des candidats à présenter le Capes-Cafep de philosophie en s'y préparant avec rigueur et donc en s'entraînant régulièrement à l'exercice de la dissertation. Les exigences de cette épreuve ne sont pas insurmontables ; mais c'est à condition d'y travailler avec assiduité et de se constituer une culture suffisante, notamment en philosophie, qu'il est permis d'espérer y réussir.

ÉPREUVES 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.

Données statistiques

Nombre de copies corrigées	1004
Notes mini / maxi au Capes	0,5 / 20
Moyenne au Capes	9,31
Écart type	3,6
Notes mini / maxi au Cafep	0,5 / 18
Moyenne au Cafep	8,95
Écart type	3,55

Texte à expliquer

Affirmer et nier une même chose, nous n'y saurions parvenir : c'est là un principe subjectif, dans quoi ne s'exprime aucune « nécessité », *mais rien qu'une incapacité*.

Si, selon Aristote, le *principe de contradiction* est le plus certain de tous les principes, s'il est le dernier et le plus foncier auquel se ramènent toutes les démonstrations et qu'en lui réside le principe de tous les autres axiomes : alors on devrait examiner avec d'autant plus de rigueur tout ce qu'il *présuppose* au fond d'affirmations préalables. Ou bien l'on affirme par lui quelque chose concernant le réel, l'étant, comme si d'ores et déjà l'on en avait une notion acquise par ailleurs : c'est-à-dire que des prédicats contradictoires ne *sauraient* être attribués à l'étant. Ou bien ce principe signifie que l'on ne *doit* pas attribuer semblables prédicats à l'étant ? Et dans ce cas, la logique serait un impératif, *non* pour la connaissance du

vrai, mais pour poser et accommoder un monde *censé s'appeler pour nous le monde vrai*.

Bref, la question reste ouverte : les axiomes logiques sont-ils adéquats au réel, ou bien sont-ils des critères et des moyens propres à nous *créer* préalablement du réel – le concept de « réalité » ?... Pour pouvoir affirmer le premier point, il faudrait d'ores et déjà connaître l'étant, comme on l'a dit ; ce qui n'est point le cas. Ainsi ce principe contient non pas un *critère de vérité*, mais un *impératif* quant à ce qui DOIT valoir pour vrai.

Admis qu'il n'existât point semblable A identique à soi-même, tel que le présuppose toute proposition de la logique (comme aussi des Mathématiques) le A serait déjà une *apparence*, la logique n'aurait ainsi pour présupposition qu'un monde purement *apparent*. En fait, nous croyons à cette proposition sous l'impression de l'expérience infinie, qui semble la *confirmer* continuellement. La « chose » – voilà le substrat proprement dit de A : *notre croyance aux choses* est la présupposition de notre croyance à la logique. Le A de la logique, de même que l'atome est une construction après coup de la « chose »... Tandis que nous ne comprenons point ceci et que nous faisons de la logique un critère de *l'être vrai*, nous sommes déjà en train de poser toutes ces hypothèses, substance, prédicat, objet, sujet, action, etc., en tant que réalités : c'est-à-dire de concevoir un monde métaphysique, c'est-à-dire un « monde vrai » (– *or celui-ci est encore une fois le monde apparent...*).

Les actes de penser les plus originels, l'affirmation et la négation, tenir-pour-vrai et ne-pas-tenir-pour-vrai, pour autant qu'ils présupposent non seulement une habitude mais un *droit* de tenir-pour-vrai ou tenir-pour-non-vrai d'une manière générale, sont d'avance dominés par une croyance, à savoir que *pour nous il existe une connaissance*, que *l'acte de juger* puisse *réellement toucher la vérité* : – bref, la logique ne doute pas de pouvoir énoncer quelque chose de vrai-en-soi (notamment que des prédicats non-contradictaires *puissent* lui être attribués).

Ici règne le grossier préjugé sensualiste selon lequel les sensations nous enseignent des *vérités* sur les choses, – je ne puis à la fois dire d'une seule et même chose qu'elle est *dure* et qu'elle est *molle* (la preuve instinctive « je ne puis avoir simultanément 2 sensations contradictoires » – *absolument grossière et fausse*). L'interdit conceptuel de contradiction procède de la croyance que nous *pouvons* former des concepts, qu'un concept non seulement définit le vrai d'une chose, mais le *saisit*... En fait, la *logique* (telle la géométrie et l'arithmétique) n'est valable que pour des *vérités fictives* QUE NOUS AVONS CRÉÉES. La logique est la tentative *pour comprendre le monde réel selon un schème de l'être posé par nous-mêmes, pour nous le rendre plus exact, formulable, calculable*...

NIETZSCHE, *Fragments posthumes*, Automne 1887, 9 [97]
in *Œuvres philosophiques complètes*
Paris, Gallimard, t. xiii, p. 58-59

Consignes portées sur le sujet de l'épreuve

La construction du cours de philosophie : explication d'un texte philosophique

Matrice du cours de philosophie, l'explication du texte proposé par le jury est mise en situation et déployée comme elle le serait dans une séquence pédagogique réalisée par le professeur dans ses classes. Le candidat indique dans quel horizon problématique le texte et son explication viennent

s'inscrire et de quelle manière et pour quelles raisons ils s'y trouvent rattachés. Le candidat conduit l'explication du texte, comme il le ferait avec ses élèves. Le texte est étudié dans son organisation et sa progression d'ensemble, ainsi que dans ses éléments les plus significatifs. À chacun de ces niveaux, l'examen du texte se fait relativement au questionnement philosophique qu'il permet d'élaborer, d'éclairer et d'instruire. Procédant selon l'ordre qui lui semble le plus pertinent, le candidat dégage les éléments du parcours réflexif que l'explication du texte permet d'éclairer. Ces éléments sont mis en relation avec l'horizon problématique initialement circonscrit, et rendent compte des enjeux philosophiques mis au jour par le travail de l'explication. L'horizon problématique du texte proposé renvoie à une ou à plusieurs perspectives, notions, repères ou thèmes des programmes en vigueur en « philosophie » (classes terminales) ou en « Humanités, littérature et philosophie » (classes de première et de terminale). La détermination et la construction problématique des éléments de programme – perspectives, notions, repères ou thèmes – auxquels l'explication se trouve rapportée sont laissées à l'entière liberté du candidat. La notation de l'épreuve est globale et permet d'apprécier le travail d'explication dans son unité.

Rapport d'épreuve

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

1. Les attendus de l'épreuve

Quelle que soit l'option du Capes-Cafep choisie, la seconde épreuve écrite vise à évaluer les capacités des candidats à « appliquer » leurs compétences disciplinaires au contexte de la classe. Au Capes-Cafep de philosophie, l'épreuve est adossée à un texte extrait de l'œuvre d'un auteur des programmes des classes de première et terminale, qu'il s'agisse de celui des « Humanités, littérature et philosophie » (HLP) ou de celui de « Philosophie », toutes séries confondues. Les candidats du Capes-Cafep de philosophie réalisent ainsi l'explication de l'extrait proposé en envisageant une séquence de cours consacrée à l'étude d'un ou de plusieurs éléments des programmes de philosophie ou de HLP. En cela, il ne s'agit pas d'ajouter artificiellement des considérations pédagogiques et didactiques au travail d'explication, ni de présenter abstraitement les consignes qu'il conviendrait de donner aux élèves pour leur permettre de produire eux-mêmes l'explication ; il s'agit d'expliquer le texte proposé en tenant compte de la situation pédagogique particulière dans laquelle il est censé prendre place. On attend donc des candidats qu'ils témoignent concrètement de leur capacité à réaliser un geste particulier de professionnalité en acte. Rappelons à cet égard qu'il n'est pas nécessaire de mimer le style oral pour donner plus d'« authenticité » à l'épreuve, mais d'appliquer les exigences traditionnelles d'un type d'épreuve requérant maîtrise de la langue, connaissances disciplinaires et didactiques et, enfin, lisibilité.

L'intégration de l'explication à une séquence pédagogique n'implique pas de « simplifier » a priori le texte en contournant ses difficultés, voire en produisant un résumé supposé immédiatement compréhensible pour des élèves qui débudent dans l'étude de la philosophie. On peut ainsi regretter que certaines copies fassent le choix de contourner certains passages du texte (notamment le paragraphe portant sur le principe d'identité) sous prétexte qu'il serait « trop difficile pour des élèves de terminale ». Le candidat ou la candidate, futur(e) professeur(e) de philosophie, doit être capable de repérer précisément ce qui peut faire difficulté à la première lecture d'un texte et, par son étude rigoureuse, permette aux élèves de parvenir à l'issue de la séance à comprendre suffisamment son propos pour en faire un usage pertinent dans leur propre réflexion. L'insistance sur la dimension pédagogique de l'exercice doit ainsi être d'abord comprise comme une invitation à pousser jusqu'au bout les exigences traditionnelles de l'explication, en vue de proposer une lecture suffisamment claire,

cohérente et précise pour que toutes les difficultés de compréhension posées initialement par le texte soient levées et que le texte fasse sens pour les élèves. Cela suppose en premier lieu que le problème et la thèse du texte soient clairement dégagés, que sa structure argumentative soit précisément mise en évidence, que les concepts rencontrés soient rigoureusement analysés, que les références convoquées, parfois de manière implicite par l'auteur, soient explicitées. A contrario, des propos « pédagogistes » ou « didacticiens », toujours très généraux et programmatiques, n'apportent pas grand-chose au regard des attendus de l'épreuve. Car ils reviennent le plus souvent à mentionner ce que devrait faire l'enseignant pour expliquer le texte devant sa classe au lieu de, conformément à l'esprit de l'épreuve, appliquer concrètement ces principes pédagogiques en produisant l'explication de texte elle-même. Aucun « métadiscours » méthodologique ne saurait en effet mieux témoigner de la maîtrise par les candidats des attendus pédagogiques de l'exercice que leur mise en œuvre effective.

2. L'introduction : problématique, thèse et enjeux du texte

L'épreuve disciplinaire appliquée renforce par sa dimension pédagogique et didactique les exigences traditionnelles de l'explication de texte philosophique. Et, parce qu'elle tient le plus grand compte du rôle précis assigné au travail sur les textes philosophiques dans le cadre de l'enseignement de cette discipline au lycée, elle exige aussi que soient dégagés clairement et précisément les enjeux proprement philosophiques de l'extrait. Comme le rappelle le préambule du programme de philosophie des classes de terminale, si l'enseignement de la philosophie doit s'appuyer sur l'étude des textes philosophiques, il « ne vise pourtant pas la connaissance des doctrines philosophiques ni celle de l'histoire des systèmes philosophiques » pour elles-mêmes. Généralement, c'est dans le cadre d'un cours portant sur une notion du programme que le professeur est amené à procéder à l'explication d'un texte philosophique, et ce en vue de mettre en évidence l'éclairage original et décisif que cet extrait peut apporter à l'étude de la notion ou du problème qui fait l'objet du cours. Le but est de permettre aux élèves de nourrir leur propre réflexion, de dépasser certains préjugés ou confusions conceptuelles et d'envisager des aspects et des perspectives difficilement perceptibles autrement. L'enjeu d'une telle pratique pédagogique n'est pas d'informer les élèves sur ce que pensait tel ou tel auteur, mais de solliciter et d'alimenter leur réflexion par la confrontation critique à des pensées que le professeur doit rendre vivantes et actuelles. Elle sert l'ambition forte de l'enseignement de la philosophie au lycée : non pas seulement rendre les élèves savants en philosophie, mais accompagner et susciter l'émergence de réflexions susceptibles de porter une pensée autonome et rigoureuse, capables notamment de traiter de manière pertinente différentes questions soulevées par les notions du programme, et plus largement de participer à la constitution d'un véritable esprit critique.

On attendait par conséquent des candidates et des candidats qu'ils fussent capables de montrer clairement, en particulier dans l'introduction, comment l'explication du texte proposé pouvait s'intégrer à l'étude qu'ils proposeraient de telle ou telle notion du programme, en l'espèce « la vérité », « la raison », voire « la science », pour n'évoquer que les plus évidentes. Cela ne consiste cependant, ni à mentionner simplement les notions du programme auxquelles le texte se rattache, ni à produire l'intégralité d'un cours consacré à la partie du programme, ou même simplement son plan, dans lequel serait intégré l'explication de l'extrait. Il convient avant tout de montrer en quoi le problème particulier qu'il pose vient éclairer l'étude d'une ou de plusieurs notions du programme, et ainsi de préciser les raisons d'ordre philosophique pour lesquelles un professeur pourrait choisir d'intégrer le travail sur cet extrait à un cours portant sur un aspect particulier des programmes. Ainsi certains candidats ont réussi à montrer dès leur introduction l'importance que revêt l'analyse de l'idée de principe dans un cours sur la raison pour dans un second temps montrer de manière convaincante l'intérêt du questionnement porté par ce texte. D'autres ont préféré insister sur la fécondité, dans le cadre d'une séquence de cours portant sur « la science », de l'interrogation de la notion de réalité, pour mettre clairement en évidence l'usage que l'on pourrait faire de ce texte.

À l'évidence, un tel travail ne peut être réalisé que si dès l'introduction le problème précis que

pose le texte et la réponse (la thèse) qu'il entend y apporter sont clairement dégagés. Trop de copies proposent une entrée en matière brutale en expédiant en à peine quelques lignes la présentation du texte, réduite à quelques considérations très générales sur l'auteur et à la mention vague du « thème » de l'extrait (la vérité, la raison et le réel, la logique, etc.). Cela interdit à la fois de proposer le cadre clair du développement de l'explication elle-même, et d'éclairer de manière satisfaisante la façon dont l'étude du texte peut s'intégrer à celle de tel ou tel élément précis du programme. Il ne s'agit aucunement d'identifier de force la problématique du texte à une question jugée suffisamment large pour constituer le fil directeur d'une séquence de cours consacrée à un point particulier du programme (du type « qu'est-ce que la vérité ? » ou « le réel est-il rationnel ? »). Il convient plutôt de montrer rigoureusement comment le problème précis que pose le texte permet d'apporter un éclairage singulier et fécond sur la notion étudiée, en montrant en quoi il donne un sens original aux grands problèmes qu'elle pose.

Certaines copies ont par exemple particulièrement bien montré, dès l'introduction, que l'objectif argumentatif du texte ne consistait pas « à rétablir la vérité de la logique », ni « à définir une réalité contre l'erreur de la logique », mais bien plutôt à se demander « par quelle force certains réels s'imposent à nous », en mettant en évidence le fait qu'ils s'imposent en vertu de notre projection sur eux. Par-là, elles se donnaient le moyen d'explicitier et de donner du sens au défi que ce texte impose à une certaine compréhension ordinaire du vrai comme adéquation au réel, qu'elles présentaient dès l'introduction, permettant ainsi au lecteur de comprendre aisément comment ce texte pouvait trouver place dans une séquence de cours consacrée à la notion de vérité. D'autres, en mettant en évidence la façon dont Nietzsche remet en question de manière précise et argumentée l'opposition classique entre le vrai et le fictif, parvenaient aussi à dégager clairement l'intérêt qu'il y a à comprendre ce texte, et donc à donner du sens au travail d'explication, en montrant la dimension proprement problématique du texte, c'est-à-dire sa capacité à produire et à soutenir une inquiétude légitime et féconde. Trop de copies réduisent au contraire, dès l'introduction, les propos du texte à des « -ismes » (constructivisme, faillibilisme, scepticisme, relativisme), comme si Nietzsche n'avait pour but que de remplir une case sur le grand tableau, construit de manière abstraite et a priori, des différentes conceptions possibles de la vérité. Le but du commentaire n'est pourtant pas le rangement, mais le dérangement, et même à un double titre, puisqu'il s'agit, en premier lieu, de dégager clairement, dès l'introduction, en quoi le texte rend à bon droit problématique ce qui paraît ne pas l'être pour les élèves ; et, en second lieu, parce qu'il convient de s'inquiéter dans le corps de l'explication de ce qui est écrit, de la manière dont cela est écrit, et non de se rassurer et de rassurer trop vite les élèves en ramenant les formules vivantes et suggestives de l'auteur à des étiquettes mortes et sans efficacité. Si le travail d'explication doit viser à réduire petit à petit le sentiment d'étrangeté qu'un élève peut ressentir face à un texte, il ne s'agit ni de le nier d'emblée, ni de le contourner, mais bien d'abord de l'affronter et de lui donner un sens philosophique.

De nombreuses copies sont ainsi parvenues à montrer de manière convaincante en quoi le problème précis posé par Nietzsche permettait de renouveler de manière radicale l'interrogation traditionnelle sur la vérité ou sur la raison, en donnant toute sa portée à la dimension clairement provocatrice de la thèse nietzschéenne. De telles entrées en matière sont particulièrement bienvenues parce qu'elles sont propres à susciter l'étonnement et à nourrir l'intérêt des élèves. S'il ne convient pas de dramatiser artificiellement l'enjeu d'un texte, il est cependant nécessaire de montrer précisément l'originalité de sa problématique et de sa thèse, en insistant notamment sur l'ambition ou sur la radicalité du programme argumentatif qu'il se donne. En l'espèce, il pouvait être très utile de donner toute sa place, comme l'ont fait certaines copies en introduction, au caractère d'abord déroutant d'un discours qui insiste sur « le caractère construit et créé du "réel" qui donne sa valeur à la distinction du vrai et du faux », et ce afin de donner tout son sens à l'interrogation de la normativité épistémique que porte ce texte. Sur une telle base, il devenait en effet possible de justifier la nécessité de comprendre le texte pour nourrir l'étude de telle ou telle notion en classe et permettre in fine aux élèves d'intégrer son propos à leur propre réflexion, y compris pour s'y opposer de manière étayée.

Cela suppose aussi, il faut le rappeler, de prendre au sérieux le texte et d'éviter les propos liminaires qui réduisent la perspective du texte à une pure posture intellectuelle, à un pur exercice académique, à une simple « provocation potache » dénuée de toute sincérité et de tout sérieux, voire à l'effet d'un « trouble psychiatrique », comme on a pu le lire à propos de Nietzsche !

3. Lecture globale du texte et mise en évidence de sa structure argumentative

Sans être exceptionnelle, la longueur du texte proposé semble avoir fait problème à bon nombre de candidats. La fin du texte a été souvent mal expliquée, voire totalement ignorée. Beaucoup de candidats consacrent la moitié de leur copie au premier paragraphe et se contentent ensuite de survoler le reste de l'extrait. Une telle pratique, en opposition radicale avec l'esprit même de l'épreuve – qui suppose au contraire de prendre en charge l'ensemble du passage – s'explique en grande partie par l'absence d'un travail suffisant de détermination de la problématique, de la thèse et de la structure argumentative du texte. Il est impossible d'aller à l'essentiel quand ce dernier n'est pas saisi. En dégagant clairement le problème auquel répond l'intégralité du texte, la réponse précise qu'il entend lui donner et le cheminement argumentatif par lequel il procède (c'est-à-dire notamment en repérant précisément la fonction de chaque partie du texte dans l'établissement de sa thèse), il devient beaucoup plus facile de maîtriser le temps, puisqu'on se donne ainsi le moyen de distinguer les points essentiels pour lesquels il est nécessaire de passer plus de temps, des éléments moins décisifs qu'il est possible de traiter plus rapidement. Il est en outre beaucoup plus aisé de justifier le rythme nécessairement discontinu et les différences de focale d'une explication qui ne saurait être exhaustive, mais qui se doit d'être complète.

Si beaucoup de copies ont ainsi présenté une lecture très déséquilibrée du texte (consacrant très souvent quatre à cinq pages aux trois premiers paragraphes, deux pages tout au plus au quatrième paragraphe et souvent moins d'une page aux derniers paragraphes), c'est d'abord, dans une majorité des cas, qu'elles ont réduit la thèse du texte à la critique du principe de contradiction, sans comprendre qu'il s'agit plus largement dans ce texte de comprendre sur quoi se fonde la croyance en notre capacité à dire le vrai. La difficulté à maîtriser le temps limité de l'épreuve semble avoir été en outre considérablement accrue par une fâcheuse et pourtant récurrente erreur de méthode qui amène les candidats à commenter le texte paragraphe par paragraphe, voire phrase par phrase, sans jamais l'envisager dans sa globalité et dans son unité problématique et sans en dégager la structure argumentative d'ensemble. Le texte est ainsi trop souvent réduit à une série discrète de propositions presque autonomes, voire totalement indépendantes. Ainsi, de très nombreux candidats ont eu le plus grand mal à saisir et à mettre clairement en évidence la dynamique propre de l'extrait par laquelle Nietzsche approfondit l'interrogation généalogique de notre prétention à dire le vrai. Or la mise en évidence de la structure argumentative du texte, c'est-à-dire le fait de repérer la fonction de chaque argument et la manière dont ils s'enchaînent pour permettre à l'auteur de justifier sa thèse, constitue un élément essentiel du travail d'explication de texte, non seulement parce qu'elle forme le cadre nécessaire de sa compréhension, mais parce qu'elle permet aussi d'aider les élèves à saisir la façon dont se construit concrètement une argumentation philosophique.

Une excellente copie (notée 19/20) a réussi au contraire à rendre compte de la globalité, de l'unité et de la progression du texte, en montrant clairement comment sa perspective généalogique permettait de comprendre que, commençant par la logique formelle il traite ensuite de l'expérience et de la sensation, expliquant ainsi le fait que pour Nietzsche « si la logique peut nous convaincre de sa capacité à dire le vrai, c'est parce qu'elle est contrairement à sa prétention à l'abstraction en rapport avec l'expérience ». La copie insiste ainsi sur le quatrième paragraphe, évoquant l'existence d'un « biais de confirmation » qui nourrit notre croyance en la vérité de la logique par la répétition d'expériences qui s'accordent aux propositions logiques, « parce que ces expériences sont elles-mêmes fondées sur une croyance naïve en l'existence des " choses ", c'est-à-dire d'étants conformes au schème logique ». Elle conclut ainsi l'analyse des paragraphes centraux du texte en affirmant que « la logique fortifie ainsi

l'illusion de réalité dont nous sommes victimes quant au monde apparent (...). Par la logique, la croyance naïve aux choses obtient le statut de connaissance métaphysique ». Si cette copie n'a pas expliqué tous les passages du texte avec la même précision, elle a pu – parce qu'elle s'appuyait sur une lecture nette de la thèse du texte et sur une bonne compréhension de son cheminement – proposer une interprétation non pas exhaustive, mais parfaitement achevée au regard des attendus de l'exercice.

4. L'usage des connaissances

Dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au lycée, le rôle assigné au travail sur les textes justifie que l'on n'attende pas des candidats qu'ils produisent une explication du texte proposé en répondant à des enjeux de pure érudition, ou qu'ils réduisent son intérêt à nourrir des problèmes purement doctrinaux (par exemple : savoir si le rapport de Nietzsche au scepticisme est constant au cours de son œuvre, ou déterminer son rapport au néo-kantisme). De longs paragraphes portant sur « la généalogie de la morale » ou sur « le surhomme », se substituant à l'explication précise du texte, n'ajoutent rien à la valeur de la copie. Il ne s'agit pas de faire un exposé savant sur Nietzsche, mais bel et bien d'expliquer un extrait en envisageant son usage dans la classe de philosophie. À cet égard, le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes copies qui ne mobilisaient pourtant pas de connaissances spécialisées sur la pensée de Nietzsche.

On doit toutefois rappeler qu'une connaissance suffisamment précise de l'œuvre de l'auteur dont on explique l'extrait peut, si elle est mise au service de l'explication du passage proposé, constituer un avantage. Sur Nietzsche, elle a permis à certaines copies d'éviter les contre-sens dirimants dans lesquels d'autres copies sont tombées – concernant notamment la notion d'impératif ou le rapport entre métaphysique, apparence et vérité – et elle les a aidées, quand cette connaissance était mise au service de la compréhension du texte, à en proposer des lectures convaincantes, cohérentes et riches.

Ainsi quelques copies ont cité et fait un usage particulièrement bienvenu des paragraphes 347 et 344 du Gai Savoir pour appuyer leur explication du besoin de permanence dans l'établissement du réel sur celui de « stabilité » développé dans ces célèbres passages de la partie V où Nietzsche met en lumière « l'homme qui prend appui sur ses croyances parce que trop faible pour affronter la complexité du réel ». Certaines copies ont rendu compte de la démarche généalogique de l'extrait en rappelant comment ces passages du Gai savoir en viennent à destituer « le véridique » par le syntagme oxymorique de « croyance à la science ». Certaines des meilleures copies ont même fait un lien – en s'appuyant sur une connaissance précise du Gai savoir ou d'Ainsi parlait Zarathoustra – entre l'adjectif « subjectif », issu du texte à expliquer, et la fin de l'extrait, montrant ainsi que ce n'est pas du réel que procèdent les principes logiques, mais bien plutôt de notre relation à lui et de notre relation à nous-mêmes. Une copie faisant usage des éléments précis du corpus nietzschéen a en outre clairement montré qu'en vertu de ce lien établi entre le besoin de permanence et celui de stabilité, l'emploi de l'adjectif « subjectif » au début du texte se dotait d'une profondeur nouvelle : il n'était plus seulement à opposer formellement à celui d'« objectif », mais signifiait encore « valable au sujet de notre appréciation des choses, mais en aucun cas au sujet des choses elles-mêmes ».

Toutefois, si une bonne connaissance de la pensée de Nietzsche a permis à certains candidats de proposer des explications de très grande qualité, rappelons que d'autres copies ont pu parvenir à produire de très bonnes explications sans témoigner d'une particulière maîtrise du corpus nietzschéen, mais en procédant à une analyse à la fois globale, rigoureuse et précise du texte et en la projetant dans une véritable application pédagogique. Il faut absolument éviter de mimer à coup de propos péremptifs et expéditifs, une maîtrise surplombante et synoptique de la pensée de l'auteur que l'on ne possède pas. Ainsi si l'on peut regretter qu'aux termes de leur formation universitaire en philosophie, tant de candidats témoignent d'une connaissance au mieux lacunaire de Nietzsche, on doit prévenir les futurs candidats contre le danger que représente le fait de vouloir à tout prix la réduire à quelques thèses réputées fameuses et qui se révèlent en réalité souvent caricaturales. Toute la réflexion de Nietzsche n'est pas contenue dans l'affirmation de « la mort de Dieu », dans la « théorie du surhomme » ou dans

l'établissement de « la généalogie de la morale ». Parce que la pensée de Nietzsche était d'emblée indument réduite à une « critique de la morale », souvent elle-même caricaturée en une compréhension du « sentiment du devoir » comme produit du « ressentiment des plus faibles », de trop nombreuses copies étaient amenées à donner un sens purement et immédiatement moral à l'idée d'impératif et à manquer la compréhension précise de l'interrogation de la dimension normative de la logique portée par ce texte. D'autres, en imposant une lecture très réductrice du thème nietzschéen du renversement du platonisme au quatrième paragraphe, ont cru y lire une défense radicale et unilatérale du « monde apparent contre l'arrière-monde métaphysique », se privant ainsi de la possibilité d'analyser les liens plus complexes qu'entend dégager le texte entre logique, métaphysique et expérience sensible. Loin de jouer simplement le monde de l'apparence contre le monde métaphysique, comme l'ont affirmé de trop nombreuses copies, il s'agit au contraire de montrer à quel point l'expérience de ce qui apparaît, parce qu'elle est informée par des schèmes métaphysiques dont il s'agit de faire la généalogie, peut nourrir notre croyance en la vérité prétendument apriorique des principes logiques.

Les mêmes précautions auraient dû valoir dans l'usage des références extérieures au corpus nietzschéen. La connaissance de la manière dont Aristote défend le principe de contradiction dans la Métaphysique et considère plus globalement la fonction du principe logique, a permis à certaines copies de préciser l'analyse critique de l'idéal démonstratif proposée par Nietzsche dans les premiers paragraphes. Malheureusement, les références extérieures étaient souvent exposées pour elles-mêmes sans le moindre éclairage direct et précis de l'extrait proposé. Surtout, les références à Aristote auraient été plus utiles encore avec une remarque sur le paradoxe consistant à interroger l'antériorité d'un premier principe, et sans confondre la logique formalisée contemporaine avec l'enjeu ontologique présent chez lui, qui constitue pourtant le terrain du dialogue critique qui ouvre ce texte.

Si la volonté de comparer la pensée de Nietzsche avec celle d'autres auteurs ne saurait en soi être reprochée aux candidats, il convient cependant de s'assurer que de telles comparaisons profitent effectivement à l'explication du texte, à laquelle elles ne doivent pas se substituer. Il ne s'agit pas de proposer une dissertation dont le commentaire du passage constituerait une simple partie ; on n'attend pas non plus qu'après l'explication du texte, les candidats réservent une dernière partie pour déterminer, par la confrontation avec d'autres thèses, la « valeur » de celle de Nietzsche. De manière générale, les passages parfois très longs d'histoire des idées (comme quand on prétend présenter en quelques mots la doctrine de la vérité chez Platon, puis chez Descartes, Leibniz, Kant, Hegel...) loin de valoriser la copie, sont la plupart du temps, l'occasion d'approximations problématiques ou de confusions grossières. Ensuite, et surtout, ces comparaisons doivent systématiquement amener une nuance et être utilisées avec une grande prudence, notamment dans une perspective pédagogique, l'enseignement de la philosophie ne consistant pas à présenter un catalogue d'opinions plus ou moins divergentes.

Or un très grand nombre de copies ont lu le texte proposé comme une simple reconduction de l'idéalisme transcendantal, manquant ainsi précisément en quoi on peut au contraire penser que Nietzsche, en reprenant clairement par endroits un lexique spécifiquement kantien, engage au contraire une critique implicite de la perspective de l'auteur de la Critique de la raison pure. Les tentatives fréquentes de « rapprochement » par lesquelles les arguments nietzschéens ont simplement été réduits à des points de doctrine mieux connus des candidats, ont conduit à des confusions, voire à des contresens. Autre exemple d'un recours maladroit à un autre auteur : il était plus judicieux de chercher à analyser, à partir de l'extrait lui-même, ce que Nietzsche entend ici par « habitude », que de substituer à ce travail un long rappel de la théorie humienne de l'habitude. Une telle référence ne peut se révéler utile qu'une fois explicitée la conception de Nietzsche, et sous la condition de s'astreindre à préciser, non seulement ce qui la « rapproche » de celle de Hume, mais aussi et surtout ce qui l'en sépare. De la même manière, on peut s'interroger sur l'intérêt de substituer à l'explication de la fin du texte, sous prétexte que Nietzsche semble interroger l'« utilité » de la vérité, un long paragraphe sur le pragmatisme de James, sans que soit jamais explicité ce qui distingue leurs deux approches. De manière générale, l'intérêt principal de telles « comparaisons » est d'éclairer la spécificité et l'originalité de la thèse de

l'auteur qu'on explique et non de les masquer – et c'est le premier conseil qu'on donne en principe à ses propres élèves. Il est cependant vrai aussi que certaines copies ont réussi, en instruisant par exemple avec grande finesse un dialogue entre la théorie bergsonienne du langage et certains arguments déployés dans l'extrait proposé, à préciser très heureusement la thèse de Nietzsche et ses enjeux. Il ne s'agit donc pas de s'interdire tout procédé de comparaison, mais d'y avoir recours avec une grande précaution, et toujours en vue d'explicitier le texte.

Pour finir sur ce point, on peut s'étonner de l'ignorance presque totale dont témoignent certaines copies de quelques points élémentaires de logique et, plus largement, de la philosophie de la connaissance. On peut mentionner ainsi à titre d'exemple les confusions trop fréquentes entre vérité et réalité, vérité formelle et vérité matérielle, principe et fondement, contraire et contradictoire, principe du tiers exclu et principe de contradiction, principe d'identité et principe des indiscernables. On est parfois aussi surpris par les erreurs déconcertantes de certaines copies en matière d'histoire des sciences (Nietzsche est ainsi parfois devenu le contemporain de la formalisation de la physique quantique...), d'autant que quelques rares copies sont au contraire parvenues à interroger de manière pertinente la référence du texte à l'atomisme, en comparant précisément l'atomisme antique et sa conception moderne.

5. L'analyse conceptuelle

De manière générale, l'analyse des concepts du texte s'est trop souvent révélée insuffisante. Expliquer un texte suppose, surtout si l'on tient compte de l'horizon pédagogique de l'épreuve, d'explicitier le sens précis et parfois original que son auteur donne aux concepts qu'il utilise, et de montrer en quoi il peut être possible de les entendre ainsi. Or même parmi les copies qui tentent d'éclairer le sens des concepts convoqués par Nietzsche, un trop grand nombre s'est contenté de plaquer des définitions jugées éternelles et universelles, sans tenter de dégager du texte lui-même le sens implicite des concepts utilisés.

On ne saurait, pour expliquer un texte, se contenter de remplacer de manière automatique les concepts par les définitions données par un dictionnaire quelconque ; bien plus, c'est contre cette manière d'automatisme intellectuel que doit réagir un professeur de philosophie en exercice. Si l'on peut s'attendre à ce qu'un professeur de philosophie propose à ces élèves les définitions les plus généralement opératoires des concepts qu'il convoque, l'explication d'un texte devant et avec une classe doit aussi être l'occasion de montrer comment toute réflexion philosophique doit se confronter aux acceptions les plus classiques des termes pour les interroger, les éprouver, les enrichir, les amender, voire les révoquer, afin d'en faire les outils idoines d'une pensée autonome. Dans le cadre d'une explication, le travail d'analyse conceptuelle impose d'explicitier le sens que l'auteur donne lui-même, souvent implicitement, à tel ou tel concept. Pour cela il convient avant tout de montrer comment l'on doit comprendre et définir tel ou tel concept, d'une part pour donner à la proposition dans laquelle il se trouve le sens que l'auteur lui donne et, d'autre part, pour que celle-ci réponde à la fonction argumentative que le texte lui accorde. Il ne s'agit pas de définir par exemple le concept d'« impératif » en lui-même comme s'il possédait un sens unique et constant, mais de comprendre comment Nietzsche l'entend ici comme un élément essentiel de l'interrogation de la normativité ordinairement accordée à la logique et à la vérité. Trop peu de copies ont ainsi analysé le concept d'impératif en essayant de donner du sens à l'opposition produite par ce texte entre critère et impératif, préférant substituer à ce travail d'analyse l'imposition d'un sens moral que le texte n'appelle pas de manière immédiate. Analyser le concept de « droit » tel qu'il apparaît dans ce texte, ne doit pas non plus amener à la reproduction de topoï sur la différence entre droit naturel et droit positif ou sur le rapport entre droit et morale. Il s'agit plutôt de montrer comment il convient de comprendre ce terme à la fois pour rendre compte de l'expression « droit de tenir-pour-vrai » et de la différence que Nietzsche fait entre habitude et droit ; et pour expliquer que, pour lui, tout acte de juger est en réalité « dominé » par notre croyance en notre pouvoir de « toucher la vérité ».

De même, il convenait de prendre garde à ne pas comprendre les idées de « fiction » et de « création » comme des références à un acte de pur arbitraire, comme si les « vérités créées » qui donnent sa validité à la logique ne répondaient à aucune exigence particulière. Au contraire, si les principes logiques sont bien des « impératifs », c'est qu'ils répondent à une exigence qui ordonne la production de cette « fiction » sur celle de notre besoin de nous rapporter au monde réel de manière à le rendre calculable, formulable et exact. De très nombreuses copies ont ainsi imposé au texte une certaine compréhension de la création artistique définie comme production de l'imagination sans règle ni fin, qui les amenait à manquer le sens des concepts de fiction et de création qui donnaient sa cohérence au texte.

6. Remarques conclusives

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 évoquée 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.

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 et en informe les appariteurs au plus tard à la fin de la première demi-heure de la préparation.

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.

Données statistiques

(les données statistiques de l'oral ne distinguent pas le Capes et le Cafep)

Nombre de candidats	341
Notes mini / maxi	1 / 20
Moyenne	10,61
Écart type	3,45

Liste des sujets proposés pour la leçon
Les sujets choisis sont indiqués en **caractères gras**.

SUJET 1	SUJET 2
KANT, Critique de la raison pratique, in Œuvres philosophiques II, de : « Être heureux est nécessairement », à : « s'appliquant universellement aux mêmes objets. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.635-637)	RUSSELL, Science et religion, de : « Malheureusement pour les déterministes », à : « il paraît s'être effondré. » (Gallimard, 1971, p.114-115)
MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la perception, de : « Avec le cogito commence la lutte des consciences », à : « que chacun projette ce monde unique. » (Gallimard (1945), p.408-409)	CICERON, Fins des biens et des maux, de : « Quant au monde », à : « la communauté naturelle des êtres humains. » (GF (2016), p.171-172)
MARX, Critique de la philosophie politique de Hegel, de : « L'individu isolé reflète ici », à : « entre l'individu et l'Etat politique. » (Pléiade, 1982, p.956-957)	PASCAL, Pensées, fragment 142, de : « Nous connaissons la vérité », à : « que par raisonnement. » (Classiques Garnier (2010), p.213)
JAMES, Le pragmatisme, de : « Le pragmatisme, en revanche pose sa question », à : « l'on entend par sa vérification » (Flammarion, 2007, p.226-227)	MALEBRANCHE, Entretiens sur la métaphysique et sur la religion, de : « Si je vois par exemple un enfant », à : « que cet enchainement est merveilleux ! » (Gallimard Pléiade (1992), p.904-905)
MARX, Lettre à Ruge in Annales franco-allemandes, de : « La raison a toujours existé », à : « est simultanément sa perte. » (Éditions sociales, 2020, p.197)	SEXTUS EMPIRICUS, Contre les professeurs, de : « D'ailleurs le discours rhétorique », à : « ne peut pas être la fin de la rhétorique. » (Points Seuil (2002), p.281)
MONTAIGNE, Essais Livre 1, de : « C'est disait Epicharmus », à : « notre cervelle contre celle d'autrui. » (Folio (2009), p.322-323)	HEGEL, Phénoménologie de l'esprit, tome 1, de : « L'intérieur est un pur au-delà pour la conscience », à : « des songes valent encore mieux que sa vacuité. » (Aubier (1941), p.120-121)
KIERKEGAARD, Miettes philosophiques, Le concept d'angoisse, Traité du désespoir, de : « Presque toujours quand quelqu'un semble heureux », à : « c'est-à-dire qu'il est dans les griffes certaines du désespoir. » (Gallimard, Tel (2017), p.390-391)	MARC AURÈLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « L'injuste est impie », à : « celui-là est évidemment un impie. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1212-1213)
AUGUSTIN, Quatre-vingt-trois questions, XXXV, de : « Que faut-il aimer », à : « celle qui est éternelle. » (Les Belles Lettres (2018), tome 1, p.1078-1079)	SIMONDON, Du mode d'existence des objets techniques, de : « Nous voudrions précisément montrer », à : « une machine de toutes les machines. » (Aubier (1958), p.10-11)
NIETZSCHE, Crépuscule des idoles, de : « Erreur d'une fausse causalité », à : « moi comme cause. » (GF (2005), p.153-154)	MACHIAVEL, Discours sur la première décade de Tite-Live in Œuvres, de : « Les hommes louent toujours le passé », à : « de témoignages aussi splendides. » (Laffont collection Bouquins (1996), p.291)
MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité I, de : « De sorte que par ce mot de volonté », à : « les objets qui lui plaisent. » (Vrin (2006), p.129-130)	I. MURDOCH, Sartre un rationaliste romantique, de : « La distinction de l'affectif », à : « la source de toute violence. » (Payot, 2015, p.110-112)
HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « Dans le champ du phénomène », à : « n'a pa de devoir et inversement. » (Vrin (1988), p.283-284)	DESCARTES, Méditations métaphysiques in Œuvres philosophiques, tome 2, de : « Mais enfin que dirai-je de cet esprit », à : « à connaître que mon esprit. » (Classiques Garnier (1997), p.428-429)

FREUD, Le malaise dans la culture, de : « La question de la finalité de la vie humaine », à : « La souffrance d'une autre provenance. » (PUF, Quadrige, 2000, p.17-19)	MACHIAVEL, Discours sur la première décade de Tite-Live in Œuvres, de : « Je prétends que ceux qui condamnent les troubles », à : « qu'ils estiment digne de foi. » (Laffont collection Bouquins (1996), p.196-197)
MONTAIGNE, Essais Livre 3, de : « Pourtant l'opinion », à : « que nous nous donnons. » (Folio (2009), p.403-404)	H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « Laissées à elles-mêmes », à : « Un enfant nous est né. » (Presses Pocket (1988), p.313-314)
PASCAL, Pensées, de : « Quand je m'y suis mis », à : « et nous divertir. » (Classiques Garnier (2010), p.226-227)	MARX/ENGELS, Manifeste du parti communiste, de : « Que prouve l'histoire des idées », à : « avec les idées traditionnelles. » (GF-Flammarion, 1972, p.99-100)
JONAS, Le principe responsabilité, de : « au sujet de la priorité de l'homme », à : « communément humaine. » (Cerf (1990), p.141-142)	ARISTOTE, Ethique à Nicomaque V, 3, de : « Puisque, disions-nous, celui qui viole la loi », à : « ils en demeurent incapables » (Vrin (1990), p.217-219)
KANT, Prolegomènes, de : « Nous devons remarquer tout d'abord », à : « s'accorder entre eux » (Vrin (1984), p.66-67)	BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, de : « Une connaissance acquise », à : « un produit d'école. » (Vrin (1965), p.14-15)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « Prenons maintenant le point de vue », à : « pour ceux qui ont gagné le moins. » (Seuil, Points (1987), p.182-183)	HEGEL, Phénoménologie de l'esprit, tome 1, de : « Lichtenberg, qui caractérise ainsi l'observation », à : « ce qu'il aurait seulement la possibilité de faire. » (Aubier (1941), p.266-267)
H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « Le seul facteur matériel », à : « figurer tout au plus dans l'Histoire. » (Presses Pocket (1988), p.261-262)	PLATON, Le sophiste 229c-230d, de : « Et je crois que le nom d'ignorance », à : « la disposition la meilleure et la plus sensée » (GF (1993), p.106-108)
FEUERBACH, Ethique - L'eudémonisme, de : « Ce que j'ai fait à autrui », à : « témoin d'une action répréhensible. » (Hermann (2012), p.92-93)	FOUCAULT, Le Courage de la vérité. Le Gouvernement de soi et des autres, II, de : « Ce qui fait précisément que le discours philosophique », à : « chose pour l'éthos. » (Gallimard, EHESS (2009), p.62-63)
SÉNÈQUE, De la constance du sage in Les stoïciens, de : « L'injustice a pour dessein de faire du mal », à : « on ne peut commettre d'injustice contre le sage. » (Bibliothèque de la Pléiade, nrf (1962), p.639-640)	VICO, La science nouvelle, de : « Tous les philologues », à : « que l'on voudra. » (Fayard (2001), p.199-200)
LUCRECE, De la nature, de : « Enfin, si tout mouvement », à : « que rien ne détermine. » (GF(2021), p.153-157)	WEBER, L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, de : « L'ascèse protestante intramondain », à : « le confort propre et solide du home bourgeois. » (Champs classiques (2017), p.284-285)
JANKELEVITCH, Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien, La méconnaissance. Le malentendu, tome 2, de : « Repentir ou remords », à : « que de faux certificats. » (Seuil (1980), p.104-105)	SPINOZA, Traité de la réforme de l'entendement, de : « En effet, quant à », à : « déduit de la nature de l'entendement. » (P.U.F. (2009), p.107-109)
RICOEUR, Le juste, de : « Pourquoi en effet ne pouvons-nous », à : « civilisée de la vengeance. » (Seuil, Points (2022), p.247-249)	SPINOZA, Traité théologico-politique, de : « Nul ne peut ignorer », à : « je laisse à chacun le soin d'en juger. » (P.U.F. (1999), p.477-479)
SEXTUS EMPIRICUS, Contre les professeurs, de : « Or ce n'est pas parce que les musiciens », à : « vaincre par l'attrait du plaisir. » (Points Seuil (2002), p.431-433)	MAUSS, Essai sur le don, dans Sociologie et anthropologie, de : « Voilà donc ce que l'on trouverait », à : « au sens socratique du mot. » (P.U.F. (1973), p.278-279)

PLATON, Le Politique, Œuvres T.2, de : « Or, l'homme politique le classerons-nous », à : « cela doit nous être complètement indifférent. » (Gallimard, Pléiade (1950), p.341-342)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « La raison humaine est maintenant assez mûre », à : « du régime théologique au régime positif. » (Anthropos, 1968, p.9-11)
MERLEAU-PONTY, La prose du monde, de : « A cet égard la fonction du musée », à : « en histoire officielle et pompeuse. » (Gallimard (1969), p.102-103)	EPICTETE, Les stoïciens II, de : « Souviens-toi que ce n'est pas seulement », à : « sur la compréhension. » (Gallimard, Tel (1962), p.1063-1064)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « Cette thèse est », à : « perceptions illusoires. » (Éclat poche (2023), p.74-75)	MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, tome 2, de : « Il est évident que tous les corps », à : « lui sont essentielles. » (Vrin (1967), p.200-201)
KANT, Théorie et pratique, de : « ce contrat (appelé contractus originarius », à : « aucun autre ne peut le limiter. » (Vrin (1984), p.39-40)	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « Malgré les apparences, une civilisation », à : « pour instituer la relation avec la nature. » (Millon (2021), p.355)
TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique 2, de : « Nous vivons à une époque », à : « l'humanité n'avance plus. » (Flammarion, GF, 1981, p.323-324)	PASCAL, Pensées, de : « Nous connaissons la vérité », à : « inutile pour le salut » (Classiques Garnier (2010), p.213-214)
KANT, Critique de la raison pure, de : « La connaissance philosophique est la connaissance rationnelle », à : « universellement déterminé. » (Aubier (1997), p.604)	FREUD, Essais de psychanalyse, de : « La recherche psychologique », à : « de bourreaux des bêtes. » (Petite Bibliothèque Payot (2001), p.19-20)
LEVINAS, Humanisme de l'autre homme, de : « L'idée de l'infini », à : « un sens dans l'être. » (Fata Morgana 1972, p.54-55)	MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité IV, de : « L'amour-propre se peut diviser », à : « l'amour du bien-être. » (Vrin (2006), p.39-40)
ARISTOTE, La poétique, 4, de : « La poésie semble bien », à : « des hymnes et des éloges. » (Gallimard, Les Belles Lettres (1965), p.33)	PASCAL, Pensées, fragment 168, de : « D'où vient que cet homme », à : « de songer à eux. » (Classiques Garnier (2010), p.231)
RUSSELL, Histoire de mes idées philosophiques, de : « Il fut un temps où », à : « le mot Socrate. » (Gallimard, 2003, p.210)	MARC AURÉLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Les parties de l'univers », à : « à ce que je viens de dire. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1223-1224)
PLATON, La République, de : « Eh bien repris-je écoute si j'ai raison », à : « la tempérance et le courage de cette cité. » (GF (1966), p.185)	WITTGENSTEIN, Tractatus Logico-philosophicus, de : « 4.11 La totalité des propositions vraies », à : « se laisse clairement exprimer. » (Gallimard, 1961, p.52-53)
RUSSELL, Science et religion, de : « Pour en revenir à la psychologie », à : « auprès des gouvernants. » (Gallimard, 1971, p.93-94)	AVERROES, Discours décisif §5 à 7, de : « Or, puisque la Révélation encourage », à : « révélées de sens univoque. » (GF (1996), p.107-109)
KANT, Critique de la faculté de juger, de : « En premier lieu il faut », à : « de ce pouvoir. » (GF (2000), p.192-193)	FOUCAULT, Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir, de : « l'aveu est un rituel », à : « le difficile savoir du sexe. » (Gallimard, Tel (2013), p.82-84)
MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la perception, de : « Le geste linguistique », à : « en expriment l'essence émotionnelle. » (Gallimard (1945), p.217-218)	HOBBS, Léviathan, de : « D'après le sens propre », à : « qui seule est proprement appelée liberté. » (Daloz (1999), p.222-223)
LEIBNIZ, Discours de métaphysique, de : « Il est bien vrai que », à : « de les reconnaître toutes. » (Vrin, 1998, p.43-44)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « Jeune homme l'adolescent le devient », à : « il devient un homme. » (Vrin (1988), p.437)

LUCRECE, De la nature, de : « Tous les supplices », à : « les sots vivent l'enfer. » (GF(2021), p.283-285)	COURNOT, Matérialisme, vitalisme, rationalisme, de : « Quand il nous est donné de pénétrer les causes », à : « à Laplace lui-même. » (Vrin (1986), p.176-177)
MONTESQUIEU, De l'esprit des lois, de : « Le principe de la démocratie se corrompt », à : « comme le despotisme d'un seul finit par la conquête. » (GF (1979), p.243-244)	DESCARTES, Méditations métaphysiques in Œuvres philosophiques, tome 2, de : « Partant il ne reste que la seule idée », à : « celles qui sont en mon esprit » (Classiques Garnier (1997), p.445-447)
PLOTIN, Ennéades, V, 8, 1, de : « Prenons si l'on veut deux masses de pierre », à : « par une musique qui leur est antérieure. » (Les Belles Lettres (1993), p.135-136)	ALAIN, Propos, tome I, de : « Penser n'est pas croire », à : « colore ses joues. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1956), p.27-28)
DIDEROT, Supplément au voyage de Bougainville in Œuvres philosophiques, de : « Celui dont tu veux t'emparer », à : « du jour où tu nous as visités ! » (Classiques Garnier (1956), p.468-469)	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « On peut alors se demander quelles valeurs », à : « en définissant les normes communautaires » (Millon (2021), p.347-348)
DE BEAUVOIR, Pour une morale de l'ambiguïté, de : « C'est dans la peur que l'homme sérieux », à : « inutiles. » (Gallimard (1947), p.66-67)	LUCRECE, De la nature, de : « La terre renferme donc », à : « les éléments de la matière. » (GF(2021), p.77-79)
AUGUSTIN, La Trinité, de : « Tous désirant obtenir », à : « bonheur. » (Les Belles Lettres (2018), tome 2, p.819-820)	SIMONDON, Du mode d'existence des objets techniques, de : « Cette étude est animée », à : « faisant partie de la culture. » (Aubier (1958), p.9-10)
SÉNÈQUE, De la vie heureuse in Les stoïciens, de : « Tout le monde mon frère Gallion », à : « l'opinion du grand nombre. » (Bibliothèque de la Pléiade, nrf (1962), p.723-724)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 1, de : « Nous remarquons par exemple l'éclair et le tonnerre », à : « comme ce qui est essentiel et vrai. » (Vrin (1979), p.472)
WEBER, Le savant et le politique, de : « Le fonctionnaire authentique », à : « du point de vue de ses résultats. » (La découverte (2003), p.149-151)	MONTAIGNE, Essais I, chapitre 57, de : « En vérité, le mentir est un maudit vice », à : « moins sociable que le silence. » (Folio classique (2009), p.159)
NIETZSCHE, Humain, trop humain I, de : « Croyance à l'inspiration », à : « de la vertu, du vice. » (GF (2019), p.201-202)	ANSELME, Proslogion, de : « Donc, Seigneur, toi qui donnes intellect », à : « tant dans l'intellect que dans la réalité. » (GF (1993), p.41-42)
ARISTOTE, Les politiques, V, 1, de : « Partout, en effet, la sédition », à : « la plus stable des constitutions. » (GF (2015), p.344-345)	JONAS, le principe responsabilité, de : « Mais avec ce que nous a appris », à : « au centre de la morale. » (Cerf (1990), P.178-179)
JASPERS, Introduction à la philosophie, de : « À côté de la plure et simple faiblesse », à : « au sérieux de l'absolu. » (Plon (2001), p.60-61)	CONDILLAC, Traité des animaux, de : « Rien n'est plus admirable », à : « ni la plus grande partie des détails. » (Vrin (2004), p.199-200)
SPINOZA, Ethique II proposition 47 démonstration et scolie, de : « L'âme humaine a une connaissance adéquate », à : « absurdités chez autrui n'en sont pas. » (P.U.F. (2020), p.227-229)	JONAS, Le Principe responsabilité, de : « Si nous revenons à des considérations strictement interhumaines », à : « l'essence transformée de l'agir humain modifie l'essence fondamentale de la politique » (Champs Flammarion (2008), p.35-36)
PUTNAM, Raison, vérité et histoire, de : « Une fourmi marche sur le sable », à : « avant tout nécessaire, c'est l'intention. » (Les éditions de Minuit (1984), p.11-12)	BERKELEY, Principes de la connaissance humaine, de : « On objectera sans aucun doute », à : « de telles facultés ou pouvoirs. » (GF (1991), p.165-166)
S. DE BEAUVOIR, Pour une morale de l'ambiguïté, de : « Il y a des êtres dont la vie	LEIBNIZ, Essais de théodicée, de : « Sénèque dit quelque part », à : « dépendent toutes de Dieu. » (GF (1969), p.372-373)

entière s'écoule », à : « et qui est une faute positive. » (Gallimard (1947), p.49-51)	
HUME, Essais esthétiques, de : « S'attendre par conséquent », à : « d'une autorité plus tempérée. » (GF Flammarion (2000), p.79-81)	BENJAMIN, Sur le langage en général et sur le langage humain in Œuvres I, de : « Toute manifestation de la vie de l'esprit humain », à : « rien tirer de fécond. » (Gallimard (2000), p.142-143)
POPPER, La connaissance objective, de : « Tester les théories scientifiques », à : « proposée jusqu'à présent. » (Aubier (1991), p.147-148)	SMITH, De la richesse des nations, de : « C'est par la convention qui se fait habituellement », à : « à la ruine des chefs de l'émeute. » (GF, Flammarion, t.I, 1991, p.137-139)
FEUERBACH, Contribution à la critique de la philosophie de Hegel in Manifestes philosophiques, de : « Enseigner ce n'est pas gaver », à : « pensée d'autrui que la mienne. » (P.U.F. (1960), p.23-24)	LEVI-STRAUSS, Anthropologie structurale 2, de : « La pensée de Rousseau », à : « pour y méditer sur la nature de la société. » (Plon Agora (1996), p.51-52)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « Le bonheur se suffit donc », à : « vers lesquelles ils sont attirés. » (Seuil, Points,(1987), p.592-593)	ROUSSEAU, Du contrat social, de : « Les sages qui veulent parler au vulgaire », à : « aux établissements durables. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, III, (1964), p.383-384)
LOCKE, Essai sur l'entendement humain II, XXVII, de : « Cela posé, pour trouver », à : « se la remet à présent dans l'esprit. » (Livre de poche (2009), p.522-523)	MAUSS, Sociologie et anthropologie, de : « Dans les tribus maritimes de la Nouvelle Guinée », à : « qui croit à la sienne. » (P.U.F. (1973), p.126-127)
RUSSELL, Problèmes de philosophie, de : « En fait, c'est dans son incertitude même », à : « et de la liberté de la vie philosophique. » (Payot, 1989, p.180-181)	TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique (2), de : « A mesure que le principe de la division du travail », à : « par un effort naturel au sein même de la démocratie. » (Flammarion, GF, (1981), p.200-201)
LOCKE, Lettre sur la tolérance, de : « L'État, selon mes idées », à : « que nous faisons des choses. » (Flammarion, GF (1992), p.168-169)	DURKHEIM, Les règles de la méthode sociologique, de : « La plupart des sociologues », à : « puisse s'insérer efficacement. » (PUF, 2013, p.89-91)
ANTISTHENE, Les cyniques grecs 83, de : « Allons, dit Socrate, à ton tour », à : « une telle richesse rend libre » (Poche 92, p.59-59)	MERLEAU-PONTY, La nature, de : « La nature nous donne une finalité dispersée », à : « C'est une pensée humaniste. » (Seuil (2021), p.51-52)
SÉNÈQUE, De la vie heureuse, Les Stoïciens, de : « Il faut en effet prendre la nature comme guide », à : « là où régneront des dissensions. » (Gallimard, Pléiade (1962), p.730-731)	MARX, Sur la question juive in Annales franco-allemandes, de : « Religieux, les membres », à : « de la multiplicité religieuse. » (Éditions sociales, 2020, p.95)
HEGEL, La raison dans l'histoire, de : « Nous pouvons nous dispenser », à : « ne doit pas leur être opposée. » (Poche 10-18, 1988, p.201-202)	S. DE BEAUVOIR, Pour une morale de l'ambiguïté, de : « Pas plus que l'Univers », à : « à façonner l'histoire. » (Gallimard (1947), p.151-153)
LUCRECE, De la nature, de : « Et puisque j'ai enseigné », à : « la table de leurs proches. » (GF(2021), p.219-221)	MERLEAU-PONTY, La prose du monde, de : « Par l'action de la culture », à : « du genre de celle de la peinture. » (Gallimard (1969), p.122-123)
KANT, Conjectures sur les débuts de l'histoire humaine in Opuscules sur l'histoire, de : « La première fois qu'il dit au mouton », à : « dont la perte l'effraie encore plus. » (GF Flammarion (1990), p.152-153)	LEVINAS, Le temps et l'autre, de : « C'est seulement en montrant », à : « toujours à venir. » (P.U.F. (1983), p.81-82)
SPINOZA, Ethique IV 18 scolie, de : « Par ce petit nombre d'observations », à : « que nous	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « Si nous

avons suivie jusqu'ici. » (P.U.F. (2020), p.367-369)	considérons les machines qui sont utilisées », à : « relation symétrique entre l'homme et le monde. » (Millon (2021), p.351)
HOBBS, Léviathan, de : « Encore que rien ne puisse être immortel », à : « la situation de leurs voisins » (Daloz (1999), p.342-343)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé, de : « Seul un vivant éprouve le sentiment de manque », à : « et recruté de nombreux adeptes. » (Gallimard (1970), p.333)
SÉNÈQUE, De la constance du sage, Les Stoïciens, de : « Ici il nous faut comprendre », à : « semblable à Dieu. » (Gallimard, Pléiade (1962), p.643-644.)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « Dans l'état actuel du développement », à : « comme doctrine directe. » (Anthropos, 1968, p.92-93)
H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « Le Terre est la quintessence même », à : « ni à ceux de la politique. » (Presses, Pocket (1988), p.34-35)	MAÏMONIDE, Le Guide des égarés, de : « La supériorité qu'ont les individus », à : « céleste, et autres choses semblables. » (Verdier, Les Dix Paroles (2012), p.147-150)
BENJAMIN, L'oeuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique (première version, 1935) in Œuvres III, de : « On pourrait représenter l'histoire de l'art », à : « les plus probants à une telle analyse. » (Gallimard (2000), p.79-80)	HOBBS, Du Citoyen, de : « L'obéissance des citoyens se rapporte », à : « que la droite raison réclame » (Flammarion, GF (2010), p.175-176)
ALAIN, Propos sur le bonheur, de : « Aucun homme ne pense jamais », à : « penser en compagnie. » (Payot (2022), p.263-265)	HUME, Traité de la nature humaine, de : « Tous les systèmes », à : « ne sont pas des conclusions de notre raison. » (Aubier (1983), p.571-572)
HEGEL, Esthétique tome 1, de : « Ce que nous voyons cependant de l'organisme », à : « toute la réalité de la forme humaine. » (Flammarion, 1979, p.200-202)	ALAIN, Propos, tome I, de : « Quelle étonnante ambiguïté dans la notion », à : « elle fait justement le contraire. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1956), p.136-137)
SPINOZA, Traité politique, de : « La plupart croient cependant », à : « avec une liberté absolue » (P.U.F. (2005), p.97-101)	JASPERS, Introduction à la philosophie, de : « Considérons un peu quelle est notre condition », à : « notre conscience de l'être. » (Plon (2001), p.18-19)
PLATON, Ion (533d-534b), de : « Car ce n'est pas un art », à : « ou de chanter des oracles » (GF (2001), p.99-101)	ARON, Dimensions de la conscience historique, de : « L'alternative du relativisme historique », à : « montre l'erreur de ce faux dilemme. » (Les Belles Lettres (2011), p.263-265)
MARX/ENGELS, L'idéologie allemande in Philosophie, de : « Voyons donc les faits », à : « vie directement physique. » (Folio 1982, p.307-308)	BACON, Du progrès et de la promotion des savoirs, de : « Deuxièmement, considérons l'induction », à : « le savoir humain ne va pas plus loin que les apparences et les probabilités. » (Gallimard, Tel, 1991, p.164-166)
SCHOPENHAUER, Les deux problèmes fondamentaux de l'éthique, de : « je vais maintenant résumer », à : « le rapport causal entre le monde extérieur et l'homme » (Gallimard (2009), p.86-87)	PASCAL, Pensées, fragment 78, de : « C'est cette partie dominante dans l'homme », à : « sans pâlir et suer. » (Classiques Garnier (2010), p.180-182)
HOBBS, Le Léviathan, de : « Puisque la vérité consiste », à : « n'est pas autrement qualifié » (Daloz (1999), p.31-32)	PLOTIN, Ennéades IV, 3, 16, de : « les justes châtiments », à : « les occasions de les blâmer. » (Belles Lettres (1993), p.83)
HEGEL, Esthétique, I, de : « Si l'oeuvre d'art en tant que », à : « réalisation extérieure à lui » (Le livre de poche (1997), p.84-85)	ARISTOTE, Ethique à Nicomaque, III, 2, de : « L'acte fait par ignorance », à : « quelqu'un de ces facteurs agit involontairement » (Vrin (1990), p.122-124)
MONTESQUIEU, De l'esprit des lois, de : « Il y a dans chaque État trois sortes de	AVERROES, Discours décisif § 59 à 61, de : « Le dessein de ces gens-là », à : « pour la santé des âmes. » (GF (1996), p.159-163)

pouvoirs », à : « on le sent à chaque instant. » (GF (1979), p.294-295)	
POPPER, Conjectures et réfutations, de : « Les prophéties touchant les éclipses », à : « pouvoir prédire les révolutions. » (Payot (1985), p.495-496)	PLATON, Timée, de : « Puisqu'il en est ainsi, il faut », à : « en même temps deux choses. » (Flammarion, GF (1992), p.152-153)
NIETZSCHE, Le Gai Savoir, de : « Ce qui conserve l'espèce », à : « simplement différente. » (GF (2007), p.62-63)	BERKELEY, Trois dialogues entre Hylas et Philonous, de : « Reste cependant qu'il y a dans cette doctrine », à : « au sens commun. » (PUF, Epiméthée, 1987, p.148-149)
PASCAL, Pensées, de : « La coutume fait toute l'équité », à : « prenne bientôt fin. » (Gallimard, Pléiade (1945), p.1150-1151)	BERGSON, Essai sur les données immédiates de la conscience, de : « Toute prévision est en réalité une vision », à : « prévoir voir et agir. » (P.U.F. Quadrige (2013), p.148-149)
FEUERBACH, Nécessité d'une réforme de la philosophie in Manifestes philosophiques, de : « Les forces de l'homme se séparent », à : « l'énergie politique des hommes. » (P.U.F. (1960), p.101-102)	HUME, Traité de la nature humaine, de : « Deuxièmement », à : « d'après la précédente doctrine » (Aubier (1983), p.516-517)
CONDILLAC, Essai sur l'origine des connaissances humaines, de : « Entre plusieurs perceptions », à : « on se souvient moins de ces dernières. » (Vrin 2014, p.83)	EPICTETE, Entretiens, de : « L'homme de bien », à : « des compagnons. » (Gallimard, Tel (2022), p.46-47)
KANT, Critique de la raison pratique, in Œuvres philosophiques II, de : « La loi morale est sainte », à : « le moindre goût à la vie. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.714-715)	RAWLS, Théorie de la justice, de : « Il semble qu'une secte intolérante », à : « légale et politique pour soi-même. » (Seuil, Points, (1987), p.253-254)
ROUSSEAU, De l'imitation théâtrale, de : « L'art de représenter », à : « à eux seuls les talents de tous les mortels. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, (2019), p.1198-1199)	ARISTOTE, La Politique, in Œuvres, de : « Personne ne contestera », à : « le soin de l'ensemble. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, p.615)
DIDEROT, Réfutation suivie de l'ouvrage d'Hévétius intitulé l'Homme in Œuvres philosophiques, de : « Le gouvernement arbitraire d'un prince », à : « les derniers esclaves de l'Europe. » (Classiques Garnier (1956), p.619-620)	MERLEAU-PONTY, Psychologie et pédagogie de l'enfant, de : « L'histoire nous aide à comprendre », à : « fait un esclave et innove. » (Verdier (2001), p.91-92)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « il y a dans l'idée d'action bonne », à : « quelque chose d'autonome. » (Éclat poche (2023), p.177-178)	DESCARTES, Œuvres et lettres, Principes, de : « C'est ainsi que nous avons reçu », à : « des notions communes. » (Gallimard, Pleiade (1953), p.606-607)
J. HERSCH, L'exigence absolue de la liberté, de : « Nous voyons ici que le terme », à : « et continuer le combat. » (Métis Presses (2008), p.104-105)	PLATON, Parménide, de : « Laquelle des deux solutions », à : « il en va bien ainsi. » (Flammarion, GF (1994), p.104-105)
AUGUSTIN, La Trinité, de : « Qu'est-ce que l'âme aime donc », à : « elle connaît qu'elle se cherche et qu'elle s'ignore. » (Les Belles Lettres (2018) tome 2, p.771-772)	FOUCAULT, Les mots et les choses, de : « Le travail en effet », à : « l'imminence de la mort. » (Gallimard, Tel (2013), p.268-269)
SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 2, de : « Mais c'est bien d'abord à l'intuition que s'ouvre », à : « cet instrument indispensable du génie » (Gallimard (2009), p.1750-1751)	PASCAL, Pensées, fragment 87, de : « Nous ne tenons jamais », à : « nous ne le soyons jamais. » (Classiques Garnier (2010), p.186-187)

MILL, L'Utilitarisme, de : « Lorsque, cependant, on affirme », à : « et en suscite le désir. » (P.U.F., Quadrige, 1998, p.42-44)	CICERON, Les devoirs, de : « Tout d'abord chaque espèce d'êtres vivants », à : « les rend plus grandes pour l'action. » (Belles lettres (2003), p.109-110)
SCHOPENHAUER, Les deux problèmes fondamentaux de l'éthique, de : « Dans l'hypothèse d'une liberté de la volonté », à : « et la morale serait convertie en logique » (Gallimard (2009), p.129-130)	ARISTOTE, Les Politiques, III, 11, de : « mais qu'il faille », à : « imparfait. » (GF (2015), p.253-255)
HUSSERL, La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, de : « Rassemblons les idées », à : « l'esprit seul est immortel. » (Gallimard (1976), p.382-383)	DIOGENE, Les cyniques grecs 118-122, de : « Le cieur lui demandant ce qu'il savait », à : « de la crainte aux hommes » (Poche (1992), p.99-100)
ROUSSEAU, Du contrat social, de : « Le pouvoir législatif une fois bien établi », à : « qui ne fut une violation du premier. » (Gallimard, Pléiade, III, (1964), p.432-433)	MERLEAU-PONTY, La nature, de : « Le temps n'est pas un phénomène », à : « On saborde le temps universel, mais on s'en sert. » (Seuil (2021), p.187-188)
SPINOZA, Correspondance, de : « Si j'ai dit dans ma précédente », à : « mais des hommes obéissants » (GF (2010), p.378-379)	POPPER, La logique de la découverte scientifique, de : « Le critère de démarcation inhérent à la logique inductive », à : « sera considéré comme empirique. » (Payot (1973), p.36-38)
MARC AURÈLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Lorsque tu te heurtes », à : « et il a son dû. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1220-1221)	POPPER, La logique de la découverte scientifique, de : « Les tests expérimentaux », à : « nous pouvons être "absolument certains". » (Payot (1973), p.286)
KANT, Doctrine de la vertu, in Métaphysique des mœurs, 2eme partie, de : « Le maître demande à la raison », à : « si une autre puissance n'intervient pas. » (Vrin (1968), p.158-160)	S. WEIL, Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale in Œuvres, de : « Par opposition », à : « auquel l'esprit s'applique. » (Gallimard Quarto (1999), p.323)
BENTHAM, Déontologie ou Science de la morale, de : « Quoi qu'il en soit », à : « une chose qu'on aurait pu obtenir. » (Encre marine (2006), p.103-104)	ARON, Démocratie et totalitarisme, de : « Je voudrais appliquer à ces deux types de régimes », à : « s'il parvient à "un bon usage du compromis". » (Gallimard, Folio (1965), p.85-87)
EPICTETE, Les stoïciens, de : « Comment alors me montrerais-je affectueux », à : « que je ne veux. » (Gallimard, Tel (1962), p.1026-1027)	VICO, La science nouvelle, de : « Nous trouvons que le principe », à : « s'arrêtèrent à la prose. » (Fayard, 2001, p.32-33)
JANKELEVITCH, Traité des vertus, Le sérieux de l'intention, tome 1, de : « Parce que la conscience est "l'événement" », à : « recrucifie à toute minute son Sauveur. » (Flammarion, Champs Essais (1983), p.155-156)	PLOTIN, Ennéades, V, 9, 1-2, de : « Il y a une troisième race d'hommes hommes divins », à : « tandis que le Bien reste absolument dans l'unité » (Les Belles Lettres (1993), p.161-163)
MONTAIGNE, Essais Livre 1, de : « Ce n'est pas à l'aventure », à : « notre capacité et suffisance. » (Folio (2009), p.359-360)	H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « La nature et le mouvement cyclique qu'elle impose », à : « par la croissance et le déclin; » (Presses Pocket (1988), p.142-143)
PASCAL, Pensées, fragment 135, de : « Il est juste que ce qui est juste », à : « ce qui est fort fût juste. » (Classiques Garnier (2010), p.210-211)	MAUSS, Sociologie et anthropologie, de : « Il faut bien se garder », à : « des forces collectives que nous cherchons. » (P.U.F. (1973), p.89-90)
ARISTOTE, La Politique, in Œuvres, de : « La première recherche à faire », à : « tant sur le caractère que sur l'âme. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, p.620-621)	ARON, Introduction à la philosophie de l'histoire, de : « Pour décrire la connaissance par nous-mêmes », à : « ou serait digne d'être présent. » (Gallimard, TEL (1986), p.66-67)

FEUERBACH, Ethique - L'eudémonisme, de : « Mais qu'est-ce qui permet de supposer », à : « déjà existants ou seulement redoutés. » (Hermann (2012), p.40-41)	MACHIAVEL, Discours sur la première décade de Tite-Live, de : « En somme pour conclure sur cette matière », à : « mille craintes et mille précautions » (Gallimard NRF (2004), p.243-244)
AVERROES, La béatitude de l'âme, de : « Sache par exemple », à : « qui lui a été impartie. » (Vrin (2001), p.235)	MAUSS, Sociologie et anthropologie, de : « La question de ces rapports réels », à : « La sociologie est rigoureusement humaine. » (P.U.F. (1973), p.285-286)
BENJAMIN, Sur le concept d'histoire in Œuvres III, de : « XIII Tous les jours notre cause », à : « telle que la concevait Marx. » (Gallimard (2000), p.438-439)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « La prépondérance de la philosophie positive », à : « croyant s'y livrer. » (Anthropos, 1968, p.28-30)
HUSSERL, Idées directrices pour une phénoménologie, de : « Si on demande ce que veut dire », à : « une conscience donatrice originaire. » (Gallimard (1950), p.459)	MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, XV^e Eclaircissement, de : « Quand je vois une boule qui », à : « ces communications. » (Gallimard Pléiade (1992), p.974-975)
ENGELS, Ludwig Feuerbach et l'aboutissement de la philosophie classique allemande in Socialisme utopique et socialisme scientifique, de : « L'Etat s'offre à nous », à : « et même le requérant. » (Science Marxiste, 2019, p.147-148)	DESCARTES, Discours de la méthode, cinquième partie in Œuvres philosophiques, tome 1, de : « Car c'est une chose bien remarquable », à : « avec toute notre prudence » (Classiques Garnier (1997), p.630-631)
JANKELEVITCH, Le paradoxe de la morale, de : « Le devoir apporte avec lui », à : « autre avec un exposant infini. » (Seuil (1981), p.163-164)	CONDILLAC, Traités des sensations, de : « Dans l'ordre naturel tout vient des sensations », à : « tous les hommes. » (Fayard (1984), p.265-267)
PLATON, Phédon 68d-69c, de : « Tu sais, dit-il, ce que tous les autres », à : « un moyen de cette purification » (GF (1990), p.220-221)	RICOEUR, Philosophie de la volonté 1. Le Volontaire et l'Involontaire, de : « Tentons d'abord de décrire directement », à : « il n'est plus inventé mais découvert. » (Seuil, Points (2009), p.73-74)
HOBBS, Du Citoyen, de : « Les lois de nature sont immuables », à : « appelée loi morale » (Flammarion, GF (2010), p.138-139)	COURNOT, Matérialisme, vitalisme, rationalisme, de : « Le hasard », à : « un savetier ou un financier. » (Vrin (1986), p.174-176)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « Par contre il est plus difficile de comprendre », à : « qui est par là engagée. » (Éclat poche (2023), p.163-165)	KANT, Critique de la raison pure, Œuvres T.1, de : « Si nous jetons un coup d'oeil », à : « très facile à apercevoir. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, p.1249)
HUME, Dialogues sur la religion naturelle, de : « Si loin qu'un homme », à : « une sorte d'instinct ou de nécessité. » (Vrin (2005), p.93-95)	MAUSS, Sociologie et anthropologie, de : « Que nous étudions des faits », à : « par lesquels les hommes communiquent et communiquent. » (P.U.F. (1973), p.304-305)
BENJAMIN, Sur le langage en général et sur le langage humain in Œuvres I, de : « Le langage communie l'essence », à : « le médium de la communication. » (Gallimard (2000), p.145)	KANT, Critique de la faculté de juger, de : « Peut-on avec quelque raison supposer », à : « qui ne soit pas sceptique. » (GF (2015), p.218-219)
SPINOZA, Traité politique, de : « On se demande souvent », à : « la société civile en société hostile. » (P.U.F. (2005), p.131)	H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « A son niveau le plus élémentaire », à : « des labeurs et des peines de la vie. » (Presses Pocket (1988), p.169-170)
MARC AURÈLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Tous les êtres qui ont part », à : « séparé de l'homme. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1214-1215)	DESCARTES, Œuvres et lettres, Règles pour la direction de l'esprit, de : « Les hommes ont l'habitude », à : « mais vers des buts particuliers. » (Gallimard, Pleiade (1953), p.37-38)

DIDEROT, Articles de l'encyclopédie, de : « Pour nous nous concluons », à : « d'oublier dans la pratique. » (Gallimard (2015), p.335-336)	KIERKEGAARD, Miettes philosophiques, Le concept d'angoisse, Traité du désespoir, de : « Supposez que s'égarer dans le possible se compare aux balbutiements du bas âge », à : « à Dieu tout est possible. » (Gallimard, Tel (2017), p.384-385)
PASCAL, Pensées, fragment 94, de : « Sur quoi la fondera-t-il? », à : « aucune avec lui? » (Classiques Garnier (2010), p.191-192)	FOUCAULT, Le Courage de la vérité. Le Gouvernement de soi et des autres, II, de : « On peut dire que, d'une façon générale », à : « à la face des autres comme un scandale. » (Gallimard, EHESS (2009), p.244-245)
SÉNÈQUE, De la vie heureuse in Les stoïciens, de : « L'âme elle aussi dit-on aura ses plaisirs », à : « pour s'accomplir exigent des souffrances. » (Bibliothèque de la Pléiade, nrf (1962), p.728-729)	ANSCOMBE, L'Intention, de : « Je ne sais pas pourquoi je l'ai fait », à : « hypnotisé auparavant. » (Gallimard, 2002, p.66-67)
MACHIAVEL, Le Prince, de : « Je n'ignore pas », à : « en général » (PUF, Quadriga (2014), p.259-261)	WITTGENSTEIN, Cahier bleu, de : « Il y a beaucoup d'utilisations du mot personnalité », à : « un héritier légitime unique. » (Gallimard, Tel, 1996, p.118-119)
MILL, De la Liberté, de : « On concèdera probablement qu'il est préférable », à : « la moyenne des hommes posséder trop d'énergie. » (Gallimard, Folio Essais, 1990, p.151-153)	LUCRECE, De la nature, de : « La vie humaine, spectacle répugnant », à : « aucun pouvoir de résistance. » (GF(2021), p.67-71)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « On peut raisonnablement admettre », à : « une atteinte à sa liberté. » (Seuil, Points, (1987), p.276-277)	PLATON, Théétète, de : « Car moi, j'affirme que la vérité », à : « mais plus vraies, nullement. » (Flammarion, GF (1994), p.191-192)
SÉNÈQUE, De la vie heureuse, Les Stoïciens, de : « Elevons donc le souverain bien », à : « il est tenu pour libre. » (Gallimard, Pléiade (1962), p.737-739)	BERGSON, Les deux sources de la morale et de la religion, Œuvres, de : « Mais avec l'homme », à : « de l'inévitabilité de la mort. » (PUF, 1959-1963, p.1085-1086)
SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 1, de : « Si on la considère comme l'expression du monde », à : « avec l'esprit intérieur du phénomène donné. » (Gallimard (2009), p.510-512)	JANKELEVITCH, La mort, de : « Les répétitions même qui parfois », à : « le temps vide est inexterminable. » (Flammarion, Champs Essais (2017), p.442-443)
MERLEAU-PONTY, La prose du monde, de : « Le romancier tient à son lecteur », à : « l'assentiment de Balzac. » (Gallimard (1969), p.125-126)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « D'aucune Idée on ne sait aussi universellement », à : « de la religion et de la science. » (Vrin (1988), p.278-279)
DIDEROT, Articles de l'Encyclopédie, de : « Il faut distinguer les faits en deux classes », à : « si l'on aime sincèrement la vérité. » (Gallimard Folio classique (2015), p.48-49)	FEUERBACH, L'essence du christianisme, de : « La religion est le rapport que l'homme », à : « en harmonie avec sa religion. » (Gallimard (1992), p.345)
MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, livre V, de : « Tous les hommes sont capables », à : « d'une sainte humilité. » (Vrin (2006), p.173-174)	MILL, De la Liberté, de : « Quelle donc est la juste limite de la souveraineté », à : « le fouet et la cravache au propre comme au figuré. » (Gallimard, Folio Essais, 1990, p.176-178)
MAÏMONIDE, Traité d'éthique, de : « De même que pour ceux », à : « disparaît sans aucun doute. » (Desclée de Brouwer, Midrash Références (2001), p.47-49)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « Une seconde conséquence », à : « définie dans ce discours. » (Anthropos, 1968, p.33-35)
ARISTOTE, Ethique à Nicomaque, IX, de : « la vie se définit », à : « paître dans le même lieu. » (Vrin (1990), p.466-467)	BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, de : « Une connaissance objective », à : « la plus immédiate des intuitions. » (Vrin (1965), p.211-212)

FREUD, Le malaise dans la culture, de : « Nous avons dit que l'expérience », à : « les hommes ne sont pas tous dignes d'être aimés. » (PUF, Quadrige, 2000, p.43-45)	PLATON, Le politique 296a-297a, de : « La plupart des gens », à : « sont, pour leur part, incontestables. » (GF (2003), p.172-174)
NIETZSCHE, Aurore, de : « Qu'est-ce qu'un principe », à : « le plus profond du mot. » (GF (2012), p.40-41)	PLOTIN, Traité 1-6 , de : « Il nous reste donc le divin Platon », à : « n'empêche pas le principe de cette providence de demeurer dans le meilleur. » (GF (2002), p.242-243)
SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 1, de : « L'homme ordinaire ce produit industriel », à : « le soleil qui révèle le monde. » (Gallimard (2009), p.389-390)	S. DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, I, de : « La théorie du matérialisme historique », à : « dans le domaine du travail. » (Gallimard (1986), p.98-99)
ROUSSEAU, Sur l'économie politique, de : « Voulez-vous que la volonté générale soit accomplie? », à : « s'en assurer la possession. » (Gallimard, Bibliothèque de la pléiade, III, (1964), p.252-253)	H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « Contre l'irréversibilité et l'imprévisibilité », à : « celui d'un rôle que l'on joue pour soi. » (Presses Pocket (1988), p.302-303)
MARC AURÉLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Que peut-on faire ou dire », à : « ni au citoyen. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1229-1230)	WEBER, L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, de : « Dans l'histoire universelle de la civilisation », à : « la spécificité de l'ordre occidental. » (Champs classiques (2017), p.60-61)
BACHELARD, La poétique de l'espace, de : « Bien entendu », à : « sur l'imagination poétique. » (P.U.F. (2020), p.35-36)	LOCKE, Essai sur l'entendement humain. Livres I et II, de : « Le pivot de la liberté des êtres raisonnables », à : « tout ce qui est effectivement nécessaire. » (Vrin (2001), p.417-418)
I. MURDOCH, La souveraineté du Bien, de : « Si je prends l'expérience de la beauté », à : « rêveuse de la conscience » (L'éclat (2023), p.153-154)	PLATON, Gorgias, Œuvres T.1, de : « Et si tu savais tout Socrate! », à : « ils usent d'une manière dénuée de rectitude. » (Gallimard, Pléiade (1950), p.388-389)
FREUD, Le malaise dans la culture, de : « Le programme que nous impose », à : « s'épargner le détour. » (PUF, Quadrige, 2000, p.26-28)	HOBBS, Léviathan, de : « De toutes les passions, celle qui », à : « toute République se dissoudrait » (Daloz (1999), p.320-321)
MILL, De la Liberté, de : « Mais il y a une sphère d'action », à : « comme bon semble aux autres. » (Gallimard, Folio Essais, 1990, p.78-79)	POPPER, Conjectures et réfutations, de : « Et j'ai proposé (même si j'ai attendu bien des années », à : « on peut les qualifier de métaphysiques. » (Payot (1985), p.378-379)
KANT, Prolegomènes, de : « Le caractère essentiel », à : « auraient gagné infiniment » (Vrin (1984), p.28-30)	AVERROES, Discours décisif (§16 à 19), de : « Si tout cela est bien établi », à : « interpréter le sens obvie. » (GF (1996), p.117-118)
WITTGENSTEIN, Recherches philosophiques, de : « Il est certes vrai que souvent », à : « n'apparaît que lorsque nous philosophons. » (Gallimard, 2017, p.48-49)	MONTAIGNE, Essais, de : « Si nous avions une seule goutte de foi », à : « ces orages publics. » (Folio (2009), p.165-166)
HEGEL, Esthétique tome 1, de : « Si nous scrutons notre conscience », à : « dans une unité indivisible. » (Flammarion, 1979, p.168-170)	SEXTUS EMPIRICUS, Esquisses pyrrhoniennes, de : « Mais de plus le raisonnement vrai », à : « la démonstration n'existe pas. » (Points Seuil (1997), p.297-299)
DURKHEIM, Leçons de sociologie, de : « Voilà ce qui définit l'Etat », à : « degré de conscience et de réflexion. » (PUF, 2015, p.140-141)	THOMAS D'AQUIN, Somme contre les Gentils, III, de : « Il ressort de tout cela que la providence », à : « le mal d'entre les choses gouvernées » (Flammarion, GF (1999), p.250-252)

I. MURDOCH, L'attention romanesque , de : « L'art et la morale », à : « comme pour le lecteur » (La table ronde (2005), p.134-135)	SÉNÈQUE, Lettres à Lucilius, de : « C'est à lui-même que l'animal s'intéresse d'abord », à : « ne se négligent pas eux-mêmes. » (Robert Laffont, Bouquins (2003), p.1079-1080)
TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique 2 , de : « Le despotisme, qui, de sa nature, est craintif », à : « et ils l'ont vaincu. » (Flammarion, GF, (1981), p.131-132)	SEXTUS EMPIRICUS, Contre les professeurs, de : « Quant au style », à : « pratiquer un art superflu. » (Points Seuil (2002), p.273-275)
KANT, Critique de la raison pratique , in Œuvres philosophiques II, de : « Le respect ne s'adresse jamais », à : « et de sa fragile nature. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.701-702)	AVERROES, Discours décisif, de : « Nous affirmons », à : « sortes d'énoncés. » (GF (1996), p.121-123)
RICOEUR, La métaphore vive , de : « C'est dans l'analyse même », à : « littéral impossible. » (Seuil (1975), p.289-290)	KANT, Critique de la raison pure, de : « Le temps 1 n'est pas un concept empirique », à : « à leur fondement. » (Aubier (1997), p.126-127)
FEUERBACH, Ethique - L'eudémonisme, de : « La conscience morale est l'alter ego », à : « d'une manière insensée et impie. » (Hermann (2012), p.90-91)	H. ARENDT, Qu'est-ce que la politique ? , de : « C'est seulement dans la liberté », à : « ne sont pas eux-mêmes politiques. » (Points Seuil (2014), p.214-216)
EPICURE, Lettres et Maximes , de : « Il faut en outre considérer », à : « s'empare des âmes. » (PUF, Epiméthée, 1995, p.221-225)	I. MURDOCH, la souveraineté du bien, de : « Commençons par la notion d'objet d'attention », à : « objets habituels de notre attention. » (Éclat poche (2023), p.104-105)
KANT, Critique de la raison pure , de : « Si je fais abstraction », à : « tout au plus qu'à philosopher » (Aubier, 1997, p.676-677)	LEVINAS, De l'existence à l'existant, de : « Autrui en tant qu'autrui », à : « sa présence comme autre. » (Vrin (1990), p.162-163)
HEGEL, Esthétique, I, de : « Les premier des arts particuliers », à : « la richesse de l'âme diffère de celles-ci » (Le livre de poche (1997), p.145-146)	PLATON, La République in Œuvres complètes I , de : « Voilà donc que s'est pleinement », à : « Ton langage Socrate est dit-il la vérité même ! » (Gallimard, bibliothèque de la Pléiade (1950), p.1014-1015)
JONAS, Le principe responsabilité, de : « répétons-le », à : « une obligation faite à l'homme » (Cerf (1990), p.190-192)	KANT, Prolégomènes , de : « Si nous quittons tout à fait », à : « l'oppose à elle-même. » (Vrin (1984), p.134-136)
LEVI-STRAUSS, Tristes tropiques, de : « Les autres sociétés ne sont peut-être pas meilleures », à : « est en nous. » (Plon 1955, p.470-471)	BACON, Du progrès et de la promotion des savoirs , de : « Considérons maintenant », à : « contre ces trois types de fausses apparences. » (Gallimard, Tel, 1991, p.175-177)
SPINOZA, Ethique V 10 scolie, de : « Grâce à ce pouvoir », à : « sous le commandement de la Raison. » (P.U.F. (2020), p.465-467)	LEVI-STRAUSS, Les structures élémentaires de la parenté , de : « Le problème de l'inceste », à : « la culture elle-même. » (Mouton de Gruyter (1967), p.14)
FREUD, Le Malaise dans la culture , de : « La vie en commun des hommes », à : « le conflit exclut toute réconciliation. » (PUF, Quadrige, 2000, p.38-39)	CONDILLAC, Traité des sensations, de : « Elle est donc libre », à : « qui puissent enlever cet empire » (Fayard (1984), p.273-276)
KANT, Critique de la raison pure, Œuvres T.1, de : « Être n'est manifestement pas », à : « en dehors de mon concept. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, p.1214-1215)	HEIDEGGER, Essai et conférences , de : « Qu'est-ce que la technique moderne », à : « ou pour une utilisation pacifique. » (Tel Gallimard (1990), p.20-21)
LOCKE, Traité du gouvernement civil , de : « Les hommes étant nés tous également », à : « appartient en propre aux membres de cette société. » (GF (1992), p.206-207)	MERLEAU-PONTY, L'oeil et l'esprit, de : « L'énigme tient en ceci », à : « l'indivision du sentant et du senti » (Folio (1964), p.18-20)

DURKHEIM, Sociologie et philosophie, de : « Nous ne pouvons, en effet, accomplir un acte », à : « en se soumettant à cette dernière. » (PUF, 2014, p.53-54)	LEIBNIZ, Discours de métaphysique, de : « Il est bien vrai que », à : « les reconnaître toutes. » (Vrin (1988), p.43-44)
EPICURE, Lettres et Maximes, de : « Il faut encore admettre », à : « ne trouble pas tout. » (PUF, Epiméthée, 1995, p.107)	HEGEL, Esthétique, tome 1, de : « La plante est déjà supérieure au cristal », à : « le cachet d'une détermination régulière et symétrique. » (Flammarion (1979), p.190-191)
SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 1, de : « En revanche l'Etat ne se soucie », à : « a fortiori au-delà des institutions humaines » (Gallimard (2009), p.644-645)	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « Les valeurs impliquées dans la relation de l'homme à la machine », à : « le critère concret du rendement. » (Millon (2021), p.354-355)
MACHIAVEL, Le Prince, de : « Certains pourraient se demander », à : « et on ne t'en sait aucun gré. » (PUF (2000), p.97-99)	ANSCOMBE, L'Intention, de : « Comment distinguer les actions intentionnelles », à : « ou la position de ses membres. » (Gallimard, 2002, p.45-46)
H. ARENDT, Les origines du totalitarisme, de : « Les dirigeants totalitaires », à : « n'existent plus. » (Gallimard Quarto (2002), p.831-832)	BERKELEY, Principes de la connaissance humaine, de : « En outre, la communication des idées », à : « de sa réputation la précède. » (GF (1991), p.57-58)
SARTRE, L'imaginaire, de : « La condition pour qu'une conscience », à : « En un mot il faut qu'elle soit libre. » (Folio Essais (1986), p.353.)	PLOTIN, Ennéades, Traités 45-50 (traité 45, III, 7), de : « Si les Muses avaient existé alors nous pourrions », à : « elle procède vers une étendue qui l'affaiblit. » (GF (2009), p.59)
SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « L'intimité de l'individu ne devrait donc pas être recherchée », à : « une séquence discontinue de conséquences sans prémisses. » (Millon (2021), p.242-243)	SMITH, De la richesse des nations, de : « Un homme riche ou pauvre », à : « en état d'acheter ou de commander. » (GF, Flammarion, t.I, 1991, p.99 -100)
LUCRECE, De la nature, de : « Si les hommes pouvaient », à : « des mois, des années. » (GF(2021), p.287-289)	DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, II, de : « C'est seulement dans les civilisations », à : « et les transactions aux révolutions. » (Gallimard (1986), p.483-484)
KANT, Doctrine du droit, in Métaphysique des mœurs, 1ere partie, de : « Il ne peut même pas y avoir dans la constitution », à : « veut être juge dans sa propre cause. » (Vrin (1971), p.202-203)	HEIDEGGER, Le Principe de Raison, de : « La raison comme telle exige », à : « des objets de la connaissance. » (Tel Gallimard (1962), p.88-89)
ARISTOTE, Ethique de Nicomaque, V, 11, de : « Peut-il arriver », à : « celui qui obéit. » (GF (1992), p.163-165)	HEIDEGGER, Le Principe de Raison, de : « Sous sa forme universellement connue », à : « il laisse chaque fois l'étant être un étant. » (Tel Gallimard (1962), p.261-262)
BERGSON, L'évolution créatrice, Œuvres, de : « Plus on descend », à : « ou plutôt s'endort. » (PUF, 1963, p.588-589)	AUGUSTIN, Du maître, de : « c'est pourquoi », à : « la même langue que nous. » (Les Belles Lettres (2018), tome 1, p.418-419)
PLATON, Lettre VII, Œuvres T. 2, de : « Mais, au rebours, je ne sais », à : « par ceux qui ont le pouvoir dans les États. » (Gallimard, Pléiade (1950), p.1186-1187)	SIMONDON, Du mode d'existence des objets techniques, de : « Notre recherche ne se propose pas de découvrir », à : « le statut de minorité des objets techniques. » (Aubier (1958), p.86-87)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « Il est un autre enseignement », à : « une sorte de preuve » (Éclat poche (2023), p.120-122)	PLATON, Ménon, de : « j'aperçois qu'il nous a échappé de façon ridicule », à : « on les distingue l'une de l'autre! » (Flammarion, GF (1993), p.195-197)
RICOEUR, Le juste, de : « Appliquer une norme à un cas particulier », à : « processus	LEIBNIZ, Opuscules philosophiques choisis, de : « Outre le monde », à : « qu'elle est Dieu. » (Vrin (1969), p.83-84)

aboutissant à la prime de décision. » (Seuil, Points (2022), p.283-284)	
HEGEL, Esthétique tome 1, de : « Il nous reste encore », à : « se répercuter dans l'esprit. » (Flammarion, 1979, p.69-70)	ARISTOTE, Les Politiques, de : « Partout en effet la sédition advient », à : « la plus stable des constitutions. » (GF, Flammarion, 2015, p.344-345)
KANT, Critique de la raison pure, Œuvres T. 1, de : « L'entendement a été défini », à : « de l'unité dans les jugements. » (Gallimard, Pléiade (1980), p.825-826)	BERGSON, L'évolution créatrice, Œuvres, de : « Mais il faut signaler », à : « entre la représentation et l'action. » (PUF, 1963, p.617-618)
NIETZSCHE, Humain, trop humain, I, de : « La fable de la liberté », à : « liberté de la volonté. » (GF (2019), p.103-104)	MONTAIGNE, Essais I, chapitre 9, de : « Mourir de vieillesse, c'est une mort rare », à : « le maniement de sa vie. » (Folio classique (2009), p.560-561)
JANKELEVITCH, Traité des vertus, Le sérieux de l'intention, tome 1, de : « Avant de montrer que le Bien », à : « l'intermédiaire de la prédication, dans l'attribut. » (Flammarion, Champs Essais (1983), p.218-219)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « Tout est dans la sensation », à : « la liberté d'une spiritualité rationnelle. » (Vrin (1988), p.195)
AUGUSTIN, Soliloques, II, V, §§7-8, de : « Examine cela avec plus d'attention », à : « interrogé. » (Les Belles lettres (2018) tome 1, p.328-329)	HEIDEGGER, Les concepts fondamentaux de la métaphysique, de : « Un homme de bonne humeur », à : « donne au Dasein consistance et possibilité. » (Gallimard (1992), p.107-108)
SEXTUS EMPIRICUS, Contre les moralistes, de : « De trois choses l'une », à : « qu'il existe des biens ou des maux » (Éditions Manucius (2015), p.91-93)	SIMONDON, Du mode d'existence des objets techniques, de : « Nous voudrions montrer », à : « l'objet technique en rapport avec l'homme. » (Aubier (1958), P 85-86)
ALAIN, Propos sur le bonheur, de : « Il n'est pas difficile d'être malheureux », à : « méchants gamins. » (Payot (2022), p.249-251)	DIDEROT, Supplément au voyage de Bougainville in Œuvres philosophiques, de : « Mais enfin dites-moi », à : « se vêtir et s'établir dans la ville. » (Classiques Garnier (1956), p.511-513)
AUGUSTIN, Traité du libre arbitre, de : « A Vois-en une autre », à : « Je le pense ainsi. » (Les Belles Lettres (2018) tome 1, p.601)	ALAIN, Propos, tome I, de : « Ce n'est pas la tyrannie qui est difficile », à : « pas les porteurs. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1956), p.1257-1259)
LEVI-STRAUSS, Race et histoire dans Anthropologie structurale 2, de : « Mais la simple proclamation de l'égalité naturelle », à : « ou en retard de la manifestation » (Plon Agora 1996, p.385-386)	AVERROES, La béatitude de l'âme, de : « Mon intention », à : « dans les ouvrages des philosophes. » (Vrin (2001), p.199)
SMITH, Théorie des sentiments moraux, de : « Ceux qui s'occupent des principes de la jurisprudence », à : « très divisés sur ce point. » (P.U.F., Quadrige, 1999, p.278-279)	SARTRE, L'Être et le Néant, de : « Ce n'est pas au futur que je retrouve ma présence », à : « sur le mode du serais. » (Gallimard (1943), p.238-239.)
ARISTOTE, Les Politiques, III, 11, de : « sur quoi les hommes libres », à : « ou en petit nombre. » (GF (2015), p.254-257)	TOCQUEVILLE, De la démocratie en Amérique 2, de : « Les idées générales relatives à Dieu », à : « il faut qu'il serve, et, s'il est libre, qu'il croie. » (Flammarion, GF, (1981), p.30-31)
KANT, Critique de la raison pratique, in Œuvres philosophiques II, de : « La liberté, et la conscience de la liberté », à : « attribuer qu'à l'Être suprême. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.751-753)	JONAS, Essais philosophiques, de : « En ce qui concerne la compréhension historique », à : « et même tout simplement compréhension de quelque chose d'humain. » (Vrin (2013), p.308-309)
MILL, De la Liberté, de : « L'idée que les peuples n'ont pas besoin », à : « contre lesquels la société doit se protéger. » (Gallimard, Folio Essais, 1990, p.64-66)	DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, II, de : « Ainsi la passivité », à : « intégrer la fille au monde féminin. » (Gallimard (1986), p.28-30)

MAUSS, Sociologie et anthropologie, de : « Les sociétés ont progressé dans la mesure », à : « au sens socratique du mot. » (PUF, Quadrige, 1950, p.278-279)	PLATON, Cratyle in Œuvres complètes, de : « Voyons, Hermogène, est-ce que les êtres aussi », à : « conformément à leur nature. » (Flammarion (2011), p.198-199)
HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « Ce qui est rationnel divin possède la puissance », à : « que l'homme se dégage nécessairement en travaillant. » (Vrin (1988), p.438)	S. DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, I, de : « On voit que beaucoup de ces traits », à : « conserver à jamais ce rôle subordonné. » (Gallimard (1986), p.72-73)
MONTAIGNE, Essais Livre 2, de : « Laissons à part cette infinie confusion », à : « ad pristina quoeque. » (Folio (2009), p.338-339)	KIERKEGAARD, Miettes philosophiques, Le concept d'angoisse, Traité du désespoir, de : « Socrate prouvait l'immortalité de l'âme par », à : « la suprême concession infinie de l'Eternité à l'homme et sa créance sur lui. » (Gallimard, Tel (2017), p.359-360)
ROUSSEAU, Du contrat social, de : « Puis qu'aucun homme », à : « un mot qui n'a aucun sens ? » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, III (1964), p.355-356)	ALAIN, Propos, tome I, de : « On parle d'instruction », à : « un bon petit roi. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1956), p.897-899)
POPPER, La société ouverte, de : « Ce qu'on appelle la "morale scientifique" », à : « fuite devant nos responsabilités. » (Seuil (1979), p.199)	DIDEROT, Articles de l'Encyclopédie, de : « On ne sait si les bêtes sont gouvernées », à : « elles conservent leur espèce. » (Gallimard Folio classique (2015), p.167-169)
PUTNAM, Raison, vérité et histoire, de : « On peut voir cela en imaginant », à : « tout simplement pas dans la tête. » (Les éditions de Minuit (1984), p.29)	MALEBRANCHE, Entretiens sur la métaphysique et sur la religion, de : « La création ne passe point », à : « jamais rien comprendre. » (Gallimard Pléiade (1992), p.789)
HUME, Traité de la nature humaine, de : « J'ai observé en traitant », à : « au milieu des licences d'autrui. » (Aubier Montaigne (1968), p.655-656)	JONAS, Essais philosophiques, de : « Le cas de Bacon est paradigmatique d'une combinaison de », à : « alors aussi de la mort. » (Vrin (2013), p.108-109)
WITTGENSTEIN, Grammaire philosophique, de : « La pensée, cette chose étrange », à : « l'énigme d'un processus incompréhensible. » (Gallimard, Tel, 2020, p.204-205)	HEGEL, Phénoménologie de l'esprit, de : « Les faits et gestes purement singuliers », à : « il est aussi certain des autres que de soi-même. » (Vrin (2016), p.323-324)
PASCAL, Pensées, de : « Tous les hommes recherchent », à : « et à la nature tout ensemble. » (Classiques Garnier (2010), p.237-238)	FOUCAULT, L'herméneutique du sujet, de : « Je crois que l'âge moderne », à : « pas capable de sauver le sujet. » (Seuil, (2001), p.19-20)
RICOEUR, Le juste 1, de : « Appliquer une norme à un cas », à : « à la prise de décision. » (Seuil, Essais (2022), p.283-284)	PLATON, Phèdre, de : « C'est là, sache-le bien », à : « la vie des dieux. » (Flammarion, GF (1989), p.119-120)
MERLEAU-PONTY, Psychologie et pédagogie de l'enfant, de : « Quand on demande à l'enfant », à : « de la représentation de l'enfant. » (Verdier (2001), p.478-479)	ARISTOTE, Les Politiques, de : « Car certains se demandent », à : « cela peut faire une grande différence. » (G-F, Flammarion, 2015, p.176-178)
HUME, Dialogues sur la religion naturelle, de : « L'argument que je voudrais », à : « montrer la fausseté. » (Vrin (2005), p.243-245)	BENJAMIN, Critique de la violence in Œuvres I, de : « Toute violence est en tant que moyen », à : « cette dernière alors périlite. » (Gallimard (2000), p.224-225)
ANTISTHENE, Les cyniques grecs 5-16, de : « Il démontrait que la souffrance », à : « et non celui qui le précède. » (Poche 1992, p.44-45)	HUME, Traité de la nature humaine, de : « Chez les bêtes », à : « de pensée et d'imagination. » (Aubier (1983), p.504-505)
HUSSERL, La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, de : « Maintenant, il faut encore considérer », à : « il	BERKELEY, Principes de la connaissance humaine, de : « Mais si nous considérons »,

peut réactiver l'évidence. » (Gallimard (1976), p.410-411)	à : « est elle-même invisible. » (GF (1991), p.161-162)
PUTNAM, Raison, vérité et histoire, de : « Mais que se passe-t-il si le nazi », à : « mais de perversion. » (Les éditions de Minuit (1984), p.236)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « Le véritable moyen d'arrêter l'influence », à : « le but de ce cours. » (Anthropos, 1968, p.24-26)
HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « Le mot en tant que sonore », à : « la nature de la Chose. » (Vrin (1988), p.560-561)	ANSCOMBE, L'Intention, de : « Comme une unique action peut avoir », à : « et qu'il les a accomplis en toute conscience. » (Gallimard, 2002, p.47-48)
KANT, Critique de la faculté de juger, de : « L'imagination en tant que pouvoir de connaître productif », à : « qu'un talent de l'imagination. » (GF (2015), p.300-301)	CICERON, La nature des dieux, de : « Le foyer de chacun de nous », à : « qu'elle soit droite ou non. » (Belles Lettres (2002), p.164-165)
MARC AURÉLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Ils se cherchent des retraites », à : « et que sont-ils? » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1159-1160)	CONDILLAC, Essai sur l'origine des connaissances humaines, de : « Descartes a eu raison », à : « les différentes propriétés des choses. » (Vrin (2014), p.317-318)
FEUERBACH, Ethique - L'eudémonisme, de : « Chaque instinct est un instinct du bonheur », à : « de la bêtise de l'abrutissement. » (Hermann (2012), p.37-38)	ARISTOTE, Les Politiques, de : « Une autre espèce de démocratie », à : « les espèces de la démocratie. » (G-F, Flammarion, 2015, p.294-295)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « Les conceptions fausses », à : « transactions avec le monde » (Éclat poche (2023), p.172-174)	SMITH, De la richesse des nations, de : « Dans presque toutes les espèces d'animaux », à : « à la division du travail. » (GF, Flammarion, t.I, 1991, p.82 -83)
ENGELS, Antidürring, de : « La liberté n'est pas dans une indépendance », à : « avec les lois connues de la nature. » (Science Marxiste, 2007, p.145-146)	LEIBNIZ, Opuscules philosophiques choisis, de : « dans la formation originelle », à : « d'un mot significatif réalisé. » (Vrin (1969), p.86-87)
DESCARTES, Les passions de l'âme in Œuvres philosophiques, tome 3, de : « Et maintenant que nous les connaissons », à : « brutalement à une mort certaine » (Classiques Garnier (1997), p.1100-1103)	FREUD, Le malaise dans la culture, de : « On est en droit de récuser », à : « le faire punir par le monde extérieur. » (PUF, Quadrige, 2000, p.67-68)
LOCKE, Traité du gouvernement civil, de : « Mais la principale matière de la propriété », à : « l'est aussi à l'égard de la terre. » (GF (1992), p.166-167)	BENJAMIN, Théories du fascisme allemand in Œuvres II, de : « Léon Daudet fils d'Alphonse », à : « dans laquelle elle est tenue. » (Gallimard (2000), p.198-199)
AUGUSTIN, Soliloques, I, XIII, §22-23, de : « Ce que nous cherchons », à : « Il faut ménager la santé. » (Les Belles Lettres (2018) tome 1, p.319-320)	WEBER, Concepts fondamentaux de sociologie, de : « Toute interprétation comme toute science », à : « revécus approximativement par empathie » (Gallimard (2016), p.96-97)
MONTAIGNE, Essais Livre 3, de : « Le peuple se trompe », à : « cela c'est vertu. » (Folio (2009), p.473-474)	JAMES, Le pragmatisme, de : « Commençons par nous rappeler », à : « sa fonction accomplie dans l'expérience » (Flammarion, 2007, p.227-229)
SPINOZA, Traité de la réforme de l'entendement, de : « Maintenant que nous savons », à : « afin d'aller plus avant. » (P.U.F. (2009), p.81-83)	FREUD, Essais de psychanalyse, de : « Libido est un terme emprunté », à : « les admirer beaucoup. » (Petite Bibliothèque Payot (2001), p.166-168)
JANKELEVITCH, Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien, La volonté de vouloir, tome 3, de : « Il est impossible que la liberté soit », à : « elle est peut-être le plus insaisissable » (Seuil (1980), p.16-17)	KANT, Critique de la raison pure, Œuvres T. 1, de : « Afin de pouvoir énumérer », à : « une supposition de la raison » (Gallimard, Pléiade (1980), p.1072-1073)

MILL, De la Liberté, de : « Aussi le but des patriotes était il », à : « qu'elle ne se tyrannisât elle-même. » (Gallimard, Folio Essais, 1990, p.62-64)	LEIBNIZ, Dialogues sur la morale et sur la religion, de : « Ne cesserez-vous jamais », à : « humaine et non divine. » (Vrin (2017), p.67-69)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « Le contexte d'application de la justice », à : « le contexte d'application de la justice. » (Seuil, Points (1987), p.159-161)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « Toute science peut être exposée », à : « effective de leurs détails. » (Anthropos, 1968, p.63-65)
BENJAMIN, L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version de 1939) in Œuvres III, de : « Tous les efforts pour esthétiser la politique », à : « nouveau moyen d'en finir avec l'aura. » (Gallimard (2000), p.314-316)	DIDEROT, Pensées sur l'interprétation de la nature, de : « De même que dans les règnes animal et végétal », à : « et il n'y a que la révélation qui y répond. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (2010), p.331-332)
KANT, Critique de la raison pure, de : « Le je pense doit nécessairement », à : « m'appartiendraient pas complètement. » (Aubier, 1997, p.198-199)	J. HERSCH, L'exigence absolue de la liberté, de : « C'est spécialement en Europe », à : « à cet avènement par lui-même de l'homme libre. » (Métis Presses (2008), p.98-99)
KANT, Critique de la raison pure, de : « Les règles en tant qu'elles sont objectives », à : « de la forme pure de la sensibilité. » (Aubier (1997), p.194-195)	WITTGENSTEIN, Recherches philosophiques, de : « Qu'en serait-il si », à : « on ne peut rien dire du correct. » (Gallimard, 2004, p.140-141)
BENJAMIN, Critique de la violence in Œuvres I, de : « Est-il d'une façon générale possible », à : « un délit punissable. » (Gallimard (2000), p.226-227)	BERKELEY, Trois dialogues entre Hylas et Philonous, de : « Et ainsi, considérées par rapport à nous », à : « aux esprits finis. » (GF (1998), p.221-222)
DIDEROT, Salons, de : « Le sentiment du beau est le résultat », à : « elles ont nui à l'homme de génie. » (Gallimard (2008), p.427)	ARISTOTE, Les Politiques, de : « Mais le plus efficace », à : « le salut. » (G-F, Flammarion, 2015, p.383-384)
LEIBNIZ, Opuscules philosophiques choisis, de : « Puisque c'est la sagesse », à : « déjà appelé l'argument paresseux. » (Vrin (1969), p.122-123)	LEVI-STRAUSS, Anthropologie structurale, de : « Observation et expérimentation », à : « de savoir quels sont ces faits » (Plon (1958), p.333-334)
DURKHEIM, Sociologie et philosophie, de : « Quand les consciences individuelles », à : « les grandes agitations socialistes du XIXe siècle. » (PUF, 2014, p.108-109)	EPICTETE, Entretiens, de : « Eh quoi », à : « toutes ces réalités. » (Gallimard, Tel (2022), p.27)
JONAS, Essais philosophiques, de : « Peut-on dès lors au nom de la loi morale me sommer de m'offrir pour », à : « quand elle recrute et utilise cette source c'est de sauvegarder sa sincérité et sa spontanéité. » (Vrin (2013), p.164-165)	PLATON, Les lois, de : « Oui au nom de Zeus », à : « Et comment pourrait-il en aller ainsi ? » (GF (2006), p.133-134)
J. HERSCH, L'exigence absolue de la liberté, de : « Fondamentalement l'intolérance exige », à : « et de choisir la trace qu'ils veulent y laisser. » (Métis Presses (2008), p.128-129)	ARISTOTE, La Politique, in Œuvres, de : « Il est quatre branches », à : « le divertissement des hommes libres. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2014, p.616-617)
JAMES, Essai d'empirisme radical, de : « Prenons, pour fixer nos idées », à : « où se sont complus tant de philosophes » (Flammarion 2007, p.169-171)	HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « La passion contient ceci dans sa détermination », à : « en tant qu'il est la vie éthique » (Vrin (1988), p.272-273)
ROUSSEAU, Du bonheur public, de : « Vous demandez, Messieurs », à : « de bonheur pour la patrie. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, III (1964), p.510-511)	NIETZSCHE, Crépuscule des idoles, de : « Erreur des causes imaginaires », à : « sujet de la cause. » (GF (2005), p.156-157)
KANT, Critique de la raison pratique, in Œuvres philosophiques II, de : « La maxime de l'amour de soi », à : « car j'ai enrichi ma	ANSELME, Proslogion, de : « As-tu, mon âme, trouvé ce que tu cherchais », à : « plus que n'en

caisse. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.652-653)	pourrait comprendre une créature. » (GF (1993), p.59-60)
LEVINAS, Totalité et infini, de : « Le meurtre exerce un pouvoir », à : « la résistance éthique. » (Le Livre de Poche, 2010, p.216-217)	BERKELEY, Principes de la connaissance humaine, de : « Il ya certaines lois générales », à : « anormaux et surprenants. » (GF (1991), P.102-104)
SMITH, Théorie des sentiments moraux, de : « Les plaisirs de la richesse », à : « pour laquelle les rois se battent. » (P.U.F., Quadrige, 1999, p.256-258)	LEVINAS, Humanisme de l'autre homme, de : « La désignation technique », à : « les Idées et le Bien. » (Fata Morgana 1972, p.36-37)
MONTAIGNE, Essais, Livre 2, de : « Et pour venir au propos », à : « ce qu'ils pouvaient. » (Folio (2009), p.494-496)	COURNOT, Matérialisme, vitalisme, rationalisme, de : « De tout temps », à : « ne saurait franchir sans témérité. » (Vrin (1986), p.186-187)
SARTRE, L'Être et le Néant, de : « La pensée moderne a réalisé un progrès considérable », à : « car il est absolument indicatif de lui-même. » (Gallimard (1943), p.11-12)	ANSELME, Proslogion, de : « Mais comment épargnes-tu les méchants », à : « pourquoi le souverainement juste a pu le vouloir. » (GF (1993), p.51-52)
HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 3, de : « La garantie d'une constitution », à : « les constitutions ont été faites et sont faites. » (Vrin (1988), p.317)	EPICTETE, Entretiens, de : « De sorte que les actions », à : « la décence. » (Gallimard, Tel (2022), p.85-86)
WITTGENSTEIN, Cahier bleu, de : « Nous sommes enclins à oublier », à : « quelle sorte d'utilisation nous en faisons. » (Gallimard, Tel, 1996, p.127-128)	BACON, Novum Organum, de : « Il y a et il ne peut y avoir », à : « quand il serait plus conforme de le corriger » (P.U.F., 1986, p.104-107)
JANKELEVITCH, Traité des vertus, Le sérieux de l'intention, tome 1, de : « Dire qu'il y a perfectionnement », à : « qui sommeille dans les mots. » (Flammarion Champs Essais (1983), p.122-123)	LEIBNIZ, Opuscules philosophiques choisis, de : « La force active », à : « préexistante en elle. » (Vrin (1969), p.81-82)
LEVINAS, Hors sujet, de : « La possibilité d'assurer la jouissance », à : « devient effectivement la mesure de tout droit. » (Fata Morgana, 1987, p.162-163)	PLATON, Phèdre, de : « Comme je l'ai dit en effet », à : « comme l'huître à sa coquille. » (Flammarion, GF (1989), p.123-124)
ROUSSEAU, Du contrat social, de : « Chaque membre de la communauté », à : « que la nature leur donne en commun. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, III, (1964), p.365-366)	SEXTUS EMPIRICUS, Contre les logiciens, de : « Vrai et vérité se distinguent », à : « d'une disposition d'esprit défectueuse. » (Belles Lettres (2019), p.103-104)
DESCARTES, Les passions de l'âme in Œuvres philosophiques, tome 3, de : « Ainsi je crois que la vraie générosité », à : « ils en peuvent aussi bien user » (Classiques Garnier (1997), p.1067-1069)	FOUCAULT, Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir, de : « On pourrait dire », à : « pour tâche de gérer la vie. » (Gallimard, Tel (2013), p.181-182)
LOCKE, Identité et différence, de : « Seule la conscience fait le soi », à : « par l'identité de la conscience. » (Seuil (1998), p.171-173)	BACHELARD, Le nouvel esprit scientifique, de : « On a souvent fait la remarque », à : « techniquement dans la Nature. » (P.U.F. (1971), p.110-111)
AUGUSTIN, Contre les académiciens §6, de : « Eh bien », à : « grands. » (Les Belles Lettres (2018), tome 1, p.474)	BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, de : « L'excès de précision », à : « qu'il faudrait s'adresser. » (Vrin (1965), p.212-213)
MILL, L'Utilitarisme, de : « Bien que ce soit seulement », à : « intérêts collectifs de l'humanité. » (P.U.F., Quadrige, 1998, p.49-50)	JONAS, Le Principe responsabilité, de : « Et si le nouveau type de l'agir humain », à : « les sciences de la nature ne livrent pas toute la vérité au sujet de la nature. » (Champs Flammarion (2008), p.34-35)

WITTGENSTEIN, Leçons et conversations, de : « Permettez-moi de l'expliquer ainsi », à : « d'un niveau supérieur à tous les autres sujets. » (Gallimard, 1971, p.145-147)	CONDILLAC, Essai sur l'origine des connaissances humaines, de : « Plusieurs philosophes ont relevé », à : « principes de la dernière évidence. » (Vrin (2014), p.300-301)
SARTRE, L'Être et le Néant, de : « La conséquence essentielle de nos remarques antérieures », à : « elle est à mon image et je la mérite. » (Gallimard (1943), p.598-599)	BACON, Du progrès et de la promotion des savoirs, de : « L'usage de la raison humaine dans la religion », à : « et qui prend appui sur les placets. » (Gallimard, Tel, 1991, p.278-279)
MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, tome 2, de : « Il faut se ressouvenir d'abord », à : « les considérer fixement. » (Vrin (1967), p.158-159)	COMTE, Cours de philosophie positive, in Œuvres, tome I, de : « Tous les bons esprits répètent », à : « dans leurs moindres détails. » (Anthropos, 1968, p.6-8)
S. WEIL, L'enracinement, de : « La notion d'obligation prime », à : « la partie la plus secrète de l'âme humaine. » (Gallimard, Folio Essais (1990), p.9-10)	SEXTUS EMPIRICUS, Esquisses pyrrhoniennes, de : « Par ailleurs », à : « sans raison pour montrer la même chose. » (Seuil (1997), p.95-97)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « C'est un trait caractéristique », à : « idiosyncratique et inaccessible » (Éclat, Poche (2023), p.68-69)	HOBBS, Léviathan, de : « La curiosité, ou amour de la connaissance », à : « au mieux de leur propre avantage » (Daloz (1999), p.102-103)
SÉNÈQUE, De la vie heureuse in Les stoïciens, de : « Il faut en effet prendre la nature comme guide », à : « là où régneront les dissensions. » (Bibliothèque de la Pléiade, nrf (1962), p.730-731)	J. HERSCH, L'étonnement philosophique, de : « On dit souvent de Kant », à : « il n'a rien d'un créateur. » (Gallimard (1993), p.255-256)
BERGSON, Matière et mémoire, Œuvres, de : « Il y a toujours quelques souvenirs », à : « et non pas de nature. » (PUF, 1963, p.309-311)	ARISTOTE, Ethique à Nicomaque III, 7, de : « Mais s'il en est ainsi », à : « car le cas est le même » (Vrin (1990), p.144-146)
PLATON, Le politique in Œuvres complètes II, de : « Eh bien alors prenons maintenant le point que voici », à : « mais c'est en cela seul qu'il leur recommandera de donner l'éducation. » (Gallimard, Pléiade (1950), p.423-424)	BACHELARD, La philosophie du non, de : « Pour le philosophe qui, », à : « propre à tout expliquer. » (P.U.F. (1975), p.8-10)
EPICTETE, Entretiens, de : « Pour quelle raison », à : « mutilées? » (Gallimard, Tel (2022), p.84-85)	COURNOT, Matérialisme, vitalisme, rationalisme, de : « Dans l'ordre des phénomènes vitaux », à : « qu'il y renonce absolument » (Vrin (1986), p.173-174)
PASCAL, Pensées, de : « Et ce qui achève notre impuissance de connaître », à : « tamen homo est. » (Gallimard, Pléiade, 1945, p.1110-1112)	SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 1, de : « A l'inverse l'étiologie nous enseigne que », à : « que pour les plus compliqués. » (Gallimard (2009), p.239)
ALAIN, Propos, tome I, de : « La plupart des hommes aiment la paix », à : « la vertu combat". » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1956), p.141-143)	MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, tome 2, de : « Toutes les passions », à : « mouvement d'admiration. » (Vrin (1967), p.130-131)
KANT, Critique de la raison pratique, in Œuvres philosophiques II, de : « pour lever la contradiction apparente », à : « à empêcher ce qui a été fait de l'avoir été; » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1985), p.726-728)	PARMENIDE, Poème VIII 1-26 dans Les écoles présocratiques, de : « Mais il ne reste plus à présent », à : « Embrasse au plus près l'être » (Gallimard (1991), p.351-352)
HUME, Essais esthétiques, de : « Ainsi bien que les principes », à : « norme du goût et de la beauté. » (GF Flammarion (2000), p.140-141)	AUGUSTIN, Traité du libre arbitre, de : « A. Voici ce que je veux dire », à : « Je te comprends et te suis. » (Les Belles Lettres (2018), tome 1, p.594-595)
I. MURDOCH, Sartre, un rationaliste romantique, de : « La matérialité du poème », à :	DIDEROT, Articles de l'Encyclopédie, de : « Pour former un cabinet d'histoire

« transmet de l'information » (Payot (2015), p.207-208)	naturelle », à : « le soin d'ordonner l'édifice. » (Gallimard Folio classique(2015), p.183-185)
DIDEROT, Pensées sur l'interprétation de la nature, de : « Les expériences doivent être répétées », à : « qu'elles réduiraient à rien. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (2010), p.315-316)	NIETZSCHE, Crépuscule des idoles, de : « Critique de la modernité », à : « précipite la fin. » (GF (2005), p.204-205)
ARON, Démocratie et totalitarisme, de : « Nous avons ainsi trouvé trois fonctions », à : « aux fins de l'ordre politique. » (Gallimard, Folio (1965), p.64-65)	PLOTIN, Ennéades, IV, 3, 16, de : « Les justes châtiments advenus aux méchants », à : « et cela fournit à notre ignorance les occasions de le blâmer. » (Les Belles Lettres (1993), p.83)
FOUCAULT, L'archéologie du savoir, de : « L'apparition des périodes longues », à : « valide son analyse. » (Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines (1994), p.16-17)	MACHIAVEL, Discours sur la première décade de Tite-Live in Œuvres, de : « Au commencement du monde », à : « que parcourent tous les États. » (Laffont collection Bouquins (1996), p.192-193)
ENGELS, Ludwig Feuerbach et l'aboutissement de la philosophie classique allemande in Socialisme utopique et socialisme scientifique, de : « Il est donc prouvé que », à : « et des rapports d'échange. » (Science Marxiste, 2019, p.145)	CONDILLAC, Essai sur l'origine des connaissances humaines, de : « Concluons que », à : « vous aurez en lui un imbécile. » (Vrin (2014), p.154-155)
COURNOT, Matérialisme, vitalisme, rationalisme, de : « Les idées de droit et de devoir », à : « ceux à qui elles s'adressent. » (Vrin (1986), p.123-124)	S. DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, I, de : « La femme », à : « se réalise dans la femme ? » (Gallimard (1986), p.37-38)
FREUD, Essais de psychanalyse, de : « Les peuples sont plus ou moins représentés », à : « leur niveau de civilisation. » (Petite Bibliothèque Payot (2001), p.17-18)	PLOTIN, Traité 1-6, de : « Comment donc pourras-tu voir la sorte de beauté que possède l'âme bonne », à : « et l'âme ne pourrait voir le beau sans être devenue belle » (GF (2002), p.78-79)
I. MURDOCH, Sartre, un rationaliste romantique, de : « La distinction de l'affectif », à : « source de toute violence. » (Payot (2015), p.110-112)	PLATON, Phédon, de : « Eh bien, fit Socrate, après tout cela, j'en arrivai », à : « et j'en dis autant de tout le reste. » (Flammarion, GF (1991), p.277-278)
SARTRE, L'Être et le Néant, de : « Voici, par exemple, une femme », à : « ni consentante ni résistante - une chose. » (Gallimard (1943), p.89-90)	PLATON, La République, de : « Donc toi aussi Thrasimaque », à : « c'est très clair dit Polémarque. » (GF (1966), p.87-88)
HOBBS, Le léviathan, de : « la question de savoir celui qui vaut le plus », à : « désirer plus que sa part. » (Daloz (1999), p.153-154)	MERLEAU-PONTY, Psychologie et pédagogie de l'enfant, de : « Bien que les linguistes n'admettent pas », à : « n'est pas sujet parlant plutôt que sujet pensant. » (Verdier (2001), p.77-78)
BENJAMIN, L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (dernière version de 1939) in Œuvres III, de : « Les conditions nouvelles dans lesquelles », à : « valeur traditionnelle de l'héritage culturel. » (Gallimard (2000), p.275-276)	EPICTETE, Entretiens, de : « S'il est vrai », à : « pour les autres. » (Gallimard, Tel (2022), p.59-60)
WEBER, L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, de : « Dans tous les cas où nous avons constaté une spécificité », à : « dans les études ici rassemblées et complétées. » (Champs classiques (2017), p.62-63)	BACON, Novum Organum, de : « On pensera aussi sans doute que nous n'avons », à : « vers les choses générales à tout perdu. » (P.U.F., 1986, p.79-81)
JANKELEVITCH, La mort, de : « La préparation à la mort », à : « ne peut réaliser d'avance la nature ? » (Flammarion Champs Essais (2017), p.410-411)	HUME, Traité de la nature humaine 2, de : « Nulle qualité de la nature humaine », à : « la personne même qui les fait. » (Aubier Montaigne (1968), p.417-418)

BENTHAM, Déontologie ou Science de la morale, de : « Si l'acquisition du plaisir », à : « dépasse en valeur le plaisir produit. » (Encre marine (2006), p.65-66)	H. ARENDT, Condition de l'homme moderne, de : « Comme il s'en faut encore de beaucoup », à : « devient finalement insignifiante. » (Presses Pocket (1988), p.174-175)
DURKHEIM, De la division du travail social, de : « Il y a dans chacune de nos consciences », à : « qui est due à la division du travail. » (PUF, 2013, p.99-101)	DIDEROT, Pensées sur l'interprétation de la nature, de : « Des causes finales », à : « les fantômes de leur imagination. » (Gallimard Bibliothèque de la Pléiade (2010), p.327-328)
HOBBS, Du Citoyen, de : « Il est également manifeste », à : « ou n'est pas de ce genre » (Flammarion, GF (2010), p.172-174)	POPPER, La connaissance objective, de : « J'ai si souvent décrit la méthode », à : « il n'y a que des guerres perdues. » (Aubier (1991), p.146-147)
LOCKE, Traité du gouvernement civil, de : « Dans un État formé », à : « et les propriétés des sujets. » (Flammarion, GF (1992), p.253-264)	RICŒUR, Histoire et vérité, de : « Tant que nous en restons à », à : « du total au totalitaire. » (Seuil (2001), p.215-216)
NIETZSCHE, Le Gai Savoir, de : « On doit apprendre », à : « aussi doit s'apprendre. » (GF (2007), p.268-269)	AUGUSTIN, La Cité de Dieu,1, de : « Ces philosophes si justement élevés en gloire », à : « C'en est assez sur la physique ou philosophie naturelle. » (Seuil, Points, (1994), p.334-336)
HOBBS, Le léviathan, de : « dans cette perspective », à : « la gloire de ceux-là. » (Daloz (1999), p.95-96)	FREUD, Essais de psychanalyse, de : « Les relations entre le moi et la conscience », à : « avant tout un moi corps. » (Petite Bibliothèque Payot (2021), p.264-265)
EPICTETE, Entretiens, de : « Où donc est le progrès », à : « les objet extérieurs? » (Gallimard, Tel (2022), p.22-23)	RUSSELL, La Conquête du bonheur, de : « On a l'habitude de dire », à : « l'aide salutaire de la machine. » (Payot, 2001, p.138-139)
KANT, Anthropologie du point de vue pragmatique, de : « Étant donné que les passions », à : « celui d'un descendant irresponsable. » (Vrin (1968), p.123)	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « A la délicatesse culturelle », à : « mais seulement pour ce qu'il représente. » (Millon (2021), p.350)
AUGUSTIN, La cité de Dieu,3, XIX, de : « Quant à ces trois genres de vie », à : « du devoir ne nous accable. » (Seuil, Points (1994), p.131-132)	FEUERBACH, Thèses provisoires pour la réforme de la philosophie in Manifestes philosophiques, de : « 39 L'espace et le temps sont », à : « un être absolu vrai et réel. » (P.U.F. (1960), p.114-115)
MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la perception, de : « Comment donc puis je », à : « je suppose une communauté d'hommes parlants et je m'adresse à elle. » (Gallimard (1945), p.413-414)	BENTHAM, Déontologie ou Science de la morale, de : « Le sens moral, disent quelques-uns », à : « fonder un dissentiment quelconque. » (Encre marine (2006), p.57-58)
KANT, Métaphysique des mœurs - Deuxième partie: Doctrine de la vertu., de : « Dans ce catéchisme », à : « prendre de l'intérêt à la moralité. » (Vrin,(1968), p.161-162)	NIETZSCHE, Le Gai Savoir, de : « Traductions », à : « l'imperium romanum. » (GF (2007), p.130-131)
NIETZSCHE, Le Gai Savoir, de : « La conscience », à : « que des erreurs. » (GF (2007), p.69-70)	BERKELEY, Trois dialogues entre Hylas et Philonous, de : « Quand je parle de l'existence », à : « simples et intelligibles. » (GF (1998), p.229-229)
KANT, Métaphysique des mœurs - Deuxième partie: Doctrine de la vertu., de : « Du bonheur d'autrui », à : « seule une obligation large repose sur ceci. » (Vrin, (1968), p.64-65)	LEVI-STRAUSS, Race et histoire, de : « L'ethnocentrisme », à : « et d'expansion limitée. » (Folio Essais (1987), p.19-21)
MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, Eclaircissement I, in Œuvres tome 1, de : « Et il me paraît évident que », à : « de nouvelle	ENGELS, Socialisme utopique et socialisme scientifique, de : « Im Anfang war die Tat », à : « perceptions sensorielles que nous en avons. » (Science marxiste, 2019, p.18-19)

modification. » (Gallimard Pléiade (1979), p.805-806)	
JAMES, Essai d'empirisme radical, de : « Or, comment, se représente-t-on cette conscience », à : « qui ne sont jamais perplexes » (Flammarion 2007, p.160-161)	HEIDEGGER, Etre et Temps, de : « un util n'est en toute rigueur », à : « lui confère sa sûreté spécifique. » (Gallimard (1986), p.104-105)
JAMES, Le pragmatisme, de : « En résumé, le vrai », à : « par les penseurs actuels. » (Flammarion, 2007, p.242-243)	SPINOZA, Ethique V proposition 41 et démonstration et scolie, de : « Même si nous ignorions », à : « qu'on en fasse la revue. » (P.U.F. (2020), p.495)
WITTGENSTEIN, Grammaire philosophique, de : « La grammaire n'est redevable », à : « on parle d'autre chose. » (Gallimard, Tel, 2020, p.240-241)	BERKELEY, Trois dialogues entre Hylas et Philonous, de : « A parler franc », à : « je vois et touche effectivement. » (GF (1998), p.176-178)
LOCKE, Essai sur l'entendement humain. Livres I et II, de : « le bien, le plus grand bien, même appréhendé et reconnu comme tel », à : « être rendue aisément intelligible. » (Vrin (2001), p.400-401)	JASPERS, Introduction à la philosophie, de : « La souffrance que j'éprouve », à : « j'accomplis pleinement ma vie. » (Plon (2001), p.24)
MILL, Considérations sur le gouvernement représentatif, de : « C'est une condition inhérente », à : « dont dépend toujours la prospérité générale. » (Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2009, p.60-61)	BERKELEY, Trois dialogues entre Hylas et Philonous, de : « Quant à votre première question », à : « votre première question. » (GF (1998), p.180-181)
DIDEROT, Articles de l'Encyclopédie, de : « CHAGRIN s m Morale c'est un mouvement », à : « n'en souffrir ni plus ni moins ? » (Gallimard Folio classique (2015), p.217-218)	LUCRECE, De la nature, de : « La mort n'est rien pour nous », à : « a pris la vie mortelle. » (GF(2021), p.273-275)
AUGUSTIN, Traité du libre arbitre, de : « Je crois aussi », à : « cette route assez longue. » (Les Belles Lettres (2018) tome 1, p.612)	J. HERSCH, L'étonnement philosophique, de : « La philosophie contemporaine », à : « avec le sens pour la vérité. » (Gallimard (1993), p.455-457)
MARC AURÈLE, Pensées in Les Stoïciens, de : « Pareille à cette formule », à : « tu les détruis. » (Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade (1962), p.1171-1172)	SPINOZA, Traité théologico-politique, de : « J'appelle ici claires ou obscures », à : « doit se tirer d'elle seule. » (P.U.F. (1999), p.285-287)
JAMES, Le pragmatisme, de : « Pragmatiquement, le libre arbitre », à : « Qui voudrait du libre arbitre ? » (Flammarion, 2007, p.166 - 167)	SPINOZA, Traité théologico-politique, de : « Par droit et institution de la nature », à : « censés vivre sous l'empire de la nature. » (P.U.F. (1999), p.505-507)
HEGEL, Encyclopédie des sciences philosophiques, tome 1, de : « Le problème de la vérité », à : « de la singularité par la mort. » (Vrin (1979), p.479)	LEIBNIZ, Opuscules philosophiques choisis, de : « Et afin qu'on ne puisse », à : « tout rentre dans l'ordre. » (Vrin (1969), p.89-90)
CICERON, Traité des devoirs in Les stoïciens, de : « Quant à la bienveillance », à : « s'ils n'ont besoin de rien. » (Gallimard Pléiade (1962), p.511-512)	DE BEAUVOIR, Le deuxième sexe, I, de : « Cependant dira-t-on », à : « dépendent de la situation économique et sociale. » (Gallimard (1986), p.75-77)
SMITH, Théorie des sentiments moraux, de : « L'homme dont l'esprit public », à : « doivent s'accommoder et non l'inverse. » (P.U.F., Quadrige, 1999, p.323-324)	MERLEAU-PONTY, Phénoménologie de la perception, de : « On dit que le temps passe », à : « il naît de mon rapport avec les choses » (Gallimard (1945), p.470-471)
ARISTOTE, Les Politiques, III, 12, de : « Puisque dans toutes les sciences », à : « administrée. » (GF (2015), p.259-261)	JANKELEVITCH, La mort, de : « Ce qui rend poignante », à : « fait tout l'absurde de "l'inversion". » (Flammarion, Champs Essais (2017), p.428-429)

HUSSERL, Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique, de : « Il s'agit maintenant pour nous », à : « est devenu sans force. » (Gallimard (2018), p.323-324)	AVERROES, L'intelligence et la pensée, de : « Et quand (Aristote) dit », à : « au sens obvie. » (GF (1998), p.116-117)
RUSSELL, Essais sceptiques, de : « Le nationalisme est certainement », à : « se soumettre à la raison. » (Les Belles Lettres, 2013, p.22-23)	THOMAS D'AQUIN, Somme contre les Gentils, II, de : « Il est clair, d'après », à : « établir son propos » (GF (1999), p.85-86)
HUSSERL, La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale, de : « Cette esquisse grossière », à : « ce n'est pas du réel, mais de l'idéal. » (Gallimard (1976), p.356-357)	DESCARTES, Lettre au Père Mesland 2 mai 1644 in Œuvres philosophiques, tome 3, de : « Car, premièrement, je vous supplie », à : « omnis peccans est ignorans. » (Classiques Garnier (1997), p.72-73)
FEUERBACH, Ethique - L'eudémonisme, de : « Nous n'avons pour les devoirs », à : « ni fumeuse ni trompeuse ni hypocrite. » (Hermann (2012), p.85-86)	PLATON, Le politique, de : « Il nous faut également penser que le législateur », à : « Socrate le jeune Et oui absolument! » (GF (2011), p.169-171)
HOBBS, Léviathan, de : « Les dénominations de juste et d'injuste », à : « l'appellation de coupables. » (Daloz (1999), p.148-149)	LEVI-STRAUSS, Anthropologie structurale 2, de : « On a commencé par couper l'homme », à : « et ni vertu. » (Plon (1973), p.53-54)
MALEBRANCHE, De la recherche de la vérité, l'Éclaircissement, de : « C'est une loi de la nature », à : « n'est pas le vrai bien. » (Gallimard, Pléiade (1979), p.801-802)	BERGSON, L'évolution créatrice in Œuvres, de : « En ce qui concerne l'intelligence humaine », à : « d'en varier indéfiniment la fabrication. » (PUF, Centenaire (1963), p.612-613)
ENGELS, Ludwig Feuerbach et l'aboutissement de la philosophie classique allemande in Socialisme utopique et socialisme scientifique, de : « Or l'histoire du développement », à : « il ne s'agit que de les découvrir. » (Science Marxiste, 2019, p.140)	EPICURE, Lettres et Maximes, de : « ...il faut penser que... », à : « qui épouvantent les autres hommes. » (PUF, Epiméthée, 1995, p.121-125)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « Or, il est évident que l'autorité de la loi », à : « de toutes les autres activités. » (Seuil, Points (1987), p.272-273)	AUGUSTIN, Du mensonge, III, §3, de : « Il faut donc voir », à : « jamais mensonge? » (Les Belles lettres (2018) tome 2, p.332)
ARISTOTE, Ethique de Nicomaque, V, 6, de : « Mais il ne faut pas perdre de vue », à : « justice politique. » (GF (1992), p.151-152)	HUSSERL, Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique, de : « Des difficultés se présentent », à : « accompagner toutes mes représentations. » (Gallimard (2018), p.175-176)
ROUSSEAU, Sur l'économie politique, de : « Cherchez les motifs qui ont porté les hommes », à : « un gouvernement bien policé. » (Gallimard, Bibliothèque de la pléiade, III (1964), p.248-249)	S. WEIL, L'enracinement, de : « L'enracinement est peut-être le besoin le plus important », à : « au point de provoquer la maladie du déracinement. » (Gallimard, Folio Essais (1990), p.61-62)
MARX, Sur la question juive in Annales franco-allemandes, de : « La constitution de l'Etat politique », à : « la figure du citoyen abstrait. » (Éditions sociales (2020), p.102-103)	CONDILLAC, Traités des sensations, de : « Elle réfléchit sur les jugements », à : « je dois me croire. » (Fayard (1984), p.263-264)
RAWLS, Théorie de la justice, de : « Cependant, un certain degré d'accord », à : « sont encore plus désirables. » (Seuil, Points (1987), p.32-33)	SPINOZA, Traité théologico-politique, de : « Si les hommes pouvaient régler », à : « Tant la peur peut faire délirer les hommes. » (P.U.F. (1999), p.57-59)
I. MURDOCH, La souveraineté du bien, de : « mais même conçu comme une sorte », à : « pitié et justice » (Éclat poche (2023), p.154-156)	ARISTOTE, parties des animaux, de : « étant donné que nous apercevons », à : « la santé ou l'homme sont ou seront » (Les belles Lettres (1956), p.2-3)

FOUCAULT, Les mots et les choses, de : « D'une façon plus générale », à : « la représentation du langage lui-même. » (Gallimard, Tel (2013), p.363-364)	SCHOPENHAUER, Le monde comme volonté et comme représentation, tome 2, de : « Hormis l'homme aucun être », à : « la mère de la métaphysique. » (Gallimard (2009), p.1394-1395)
PLATON, Gorgias 496b-497a, de : « Et quand il s'agit de biens », à : « tu es en train de faire, Socrate! » (GF (1993), p.240-243)	WEBER, Le Savant et le politique, de : « Ces conditions préalables de notre travail », à : « en principe ce progrès se poursuit à l'infini. » (La découverte (2003), p.81-82)
SPINOZA, Traité théologico-politique, de : « Cependant, pour comprendre », à : « en vertu du seul droit de l'Etat. » (P.U.F. (1999), p.537-539)	SIMONDON, L'individuation à la lumière des notions de forme et de matière, de : « L'homme doit connaître la machine », à : « sa véritable structure et son fonctionnement réel. » (Millon (2021), p.349-350)
HEGEL, Esthétique tome 1, de : « Si l'on peut ainsi considérer », à : « dans le beau naturel. » (Flammarion, 1979, p.184-185)	MACHIAVEL, Le Prince, de : « Combien il est louable », à : « qui se laissera tromper. » (PUF (2000), p.150-151)
FREUD, Le malaise dans la culture, de : « De même que la satisfaction », à : « la source de la souffrance. » (PUF, Quadrige, 2000, p.21-23)	AVERROES, Discours décisif §55 à 58, de : « Les hommes se répartissent », à : « dans ce monde comme dans l'autre. » (GF (1996), p.157-159)
ANSELME, Monologion, Œuvres tome 1, de : « Cette forme des choses qui précédait », à : « et les désignent plus expressément. » (Cerf (1986), p.79-81)	MARX, Contribution à la critique de l'économie politique, de : « Il semble juste de commencer », à : « au cours du cheminement de la pensée. » (Éditions sociales, 1977, p.165-166)
I. MURDOCH, L'attention romanesque, de : « L'art offre en effet », à : « le plus remués et éclairés » (La table ronde (2005), p.256-257)	HUME, Dialogues sur la religion naturelle, de : « Vous attribuez », à : « mais incompréhensible. » (Vrin (2005), p.271-273)
THOMAS D'AQUIN, Somme contre les Gentils, III, de : « L'appétit naturel requiert », à : « un parjure le nom de Dieu » (Flammarion, GF (1999), p.444-445)	WEBER, Concepts fondamentaux de sociologie, de : « Comprendre peut signifier », à : « une action qui est intelligible sur un mode actuel » (Gallimard (2016), p.100-101)
KIERKEGAARD, Miettes philosophiques, Le concept d'angoisse, Traité du désespoir, de : « Dans le possible le croyant détient l'éternel et sûr antidote du désespoir », à : « Ainsi le philistin n'a plus ni moi ni Dieu. » (Gallimard, Tel (2017), p.386-387)	RUSSELL, Problèmes de philosophie, de : « Si par la nature d'une chose », à : « parce que nous connaissons déjà ce qu'il en est. » (Payot, 1989, p.168-169)

Rapport d'épreuve

Rapport établi par M. Geoffroy LAUVAU

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

1. Remarques générales

Une nouvelle épreuve dont les exigences s'assimilent

Le rapport du jury 2022 concernant la leçon notait la difficulté qu'avaient pu éprouver un certain nombre de candidats face au nouveau format de l'épreuve proposant de mêler l'analyse d'un texte à la leçon. Le risque identifié à l'issue de la première année de passation de cette épreuve était de façon générale de choisir une problématique de leçon faussant la lecture du texte ou, à l'inverse, de rester trop captif du texte et de ne pas parvenir à construire un véritable questionnement, autonome et satisfaisant, de leçon. À cet égard, le rapport recommandait plus précisément aux futurs 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 ».

Par contraste avec l'an passé, les candidats ont gagné en rigueur dans la gestion du temps et, donc, dans la compréhension de la nature de l'épreuve : peu de candidats laissent inachevé l'un ou l'autre moment de l'exercice, même si, dans les cas persistants, c'est le plus souvent la fin de la leçon qui pâtit encore d'une hâte contrainte. Nous pouvons ainsi saluer les progrès réalisés par les candidats, en particulier les candidats malheureux de la session 2022 qui se sont représentés, et ne pas manquer ici d'insister sur le caractère hybride de cette nouvelle épreuve, qui comporte donc inévitablement la dimension double de l'explication et de la leçon. Hybrider explication et leçon, c'est chercher à traduire dans une épreuve unique le mouvement naturel de toute pratique d'enseignement de la philosophie, du moins dans les classes, consistant à construire un propos un peu autonome en s'adossant toujours à des traditions textuelles plurielles. D'où l'idée que l'épreuve explication-leçon doit bien constituer, non pas deux étapes d'un exposé, mais l'alliage propre de toute (bonne) leçon. L'hybridation apparaît ainsi clairement comme une exigence professionnelle adressée à de futurs professeurs.

Préciser la méthode avec deux ans de recul

Les progrès réalisés, dont témoigne la session 2023 du Capes-Cafep de philosophie, ne doivent toutefois pas faire oublier le chemin qui peut encore être parcouru et, donc, les recommandations à adresser aux futurs candidats. Si en effet l'hybridation est importante, elle doit se comprendre selon une exigence d'unité, c'est-à-dire conduire à réaliser des prestations qui ne séparent pas artificiellement l'objet des deux exercices. En ce sens, la présentation d'un exposé double – explication *puis* leçon – constitue, dans le meilleur des cas, une solution de facilité. On ne peut d'ailleurs pas en vouloir aux candidats de la choisir, mais il faut leur exprimer cette représentation qu'ils laissent de leur prestation : une manière, pas toujours mauvaise, d'éviter l'épreuve dans ses pleines exigences et dans son originalité nouvelle. Cela doit être lisible, également, par les préparateurs, qui doivent sans doute eux-mêmes modifier leurs protocoles d'enseignement. Ce qu'il faut en effet souligner, c'est que l'excellence, dans cette épreuve, ne peut pas s'atteindre en mode binaire du : « d'abord ceci et puis ensuite cela ». Il est capital que, dans l'économie de la préparation du candidat, la lecture du texte détermine le libre choix d'un sujet de leçon – par conséquent d'une question pertinente et précisément évaluée en fonction de sa finesse et de sa pertinence – et que, dans le contexte de la leçon qui sera élaborée et présentée au jury, l'explication au moins partielle et non pas nécessairement complète du texte intervienne comme un de ses moments structurants. C'est exactement ce que doit faire un bon professeur avec ses classes et c'est en quoi la conception de l'épreuve a rencontré, avec un certain bonheur didactique, une attente « professionnelle » visant à évaluer la façon dont le candidat pourra conduire un cours devant une classe. Or il est impossible de parvenir à une telle excellence en suivant le modèle binaire, qui implique qu'une médiocre explication de 20 minutes précède une également médiocre leçon de 20 minutes – souvent redondante avec l'explication et le plus souvent artificielle. En revanche, si l'on vise une leçon de 40 minutes sur un sujet bien choisi en fonction du texte de base, on peut conduire une réflexion une et entière et y insérer le moment technique de l'explication. On donne alors l'image d'une réflexion maîtrisée de part en part et on atteint les objectifs initiaux de la nouvelle épreuve. On comprend corrélativement, du reste, l'allongement du temps de préparation de 5h00 à 6h00, et un libre accès à la

bibliothèque, c'est-à-dire à des ressources qui doivent servir à la préparation d'une leçon structurellement une et substantielle.

Se présenter à l'oral

Le nouveau format de l'épreuve, à la faveur duquel le candidat propose une leçon intégrant l'explication du texte et, souvent, sa lecture, explique que la durée de 40 minutes a fréquemment été atteinte ou approchée par les prestations proposées. Là encore, il y a lieu de féliciter les candidats, qui ont ainsi également intégré des exigences professionnelles de gestion du temps et donnent des gages de leur capacité à animer un cours dans une classe. Il reste toutefois que certaines prestations ne parviennent pas toujours à adopter un mode d'expression oral requis pour une communication optimale d'une pensée philosophique parfois difficile à saisir et conceptuellement dense. Deux types de conseils de bon sens peuvent être utilement rappelés.

D'une part, si la lecture du texte ou de l'exposé, ou encore l'échange avec le jury, ne peuvent ni se passer d'une dimension d'oralité, de présentation de soi et de mise en scène de son propos, ni se réduire à de purs exercices rhétoriques, c'est parce que la formulation d'une pensée exprime sa compréhension et sa maîtrise, comme elle contribue à l'éclairer. Il faut en ce sens rappeler aux candidats qu'il vaut parfois mieux alléger le propos et user de la reformulation didactique des idées importantes, plutôt que de lire sans interruption et avec la plus grande rapidité un texte écrit et réputé dense. De même, il convient de s'entraîner pour varier et adapter le ton et la rapidité de son débit à l'importance du contenu transmis. On n'exprime vraisemblablement pas de la même manière une illustration simple ou la déduction transcendantale des catégories de Kant. Enfin, malgré les contraintes d'un tel exercice dans le cadre d'un concours – dont on peut aisément comprendre l'anxiété qui l'accompagne – il est possible d'espérer partager parfois des expériences plaisantes et consentir à un échange agréable. On ne saurait que trop recommander aux candidats, là encore, de se préparer en ayant conscience des rudiments de la communication verbale et non verbale, c'est-à-dire de les inciter à travailler leur posture corporelle, en particulier la maîtrise de leur gestuelle, ou encore la direction de leur regard, de telle sorte que le jury n'ait parfois pas l'impression d'être parfois devant une personne fuyante, terriblement absente ou totalement rétive à tout dialogue. L'attitude du candidat est souvent déterminante de celle du jury, par une forme de mimétisme bien connu des postures, qui devrait ainsi inciter les candidats à se montrer disponibles à celles et ceux à qui leur discours s'adresse, le jury ici, la classe bientôt.

D'autre part, malgré le caractère convenu et un soupçon conservateur de cette observation, il est difficile de ne pas insister un peu sur la présentation physique elle-même. Si un candidat endosse le temps de sa prestation le costume du professeur, il ne serait pas absurde qu'il en adopte également la tenue vestimentaire. Une telle tenue n'est à l'évidence pas celle requise pour les « hussards noirs » de la troisième République, mais elle doit réfléchir l'institution que le professeur incarne. En outre, il convient plus trivialement et moins symboliquement de penser aux aspects pratiques des vêtements choisis, à une période de l'année qui est souvent caniculaire. Ces deux contraintes, de représentation institutionnelle et de survie face au dérèglement climatique, suffisent peut-être à faire comprendre l'espace étroit dans lequel se déterminent les choix esthétiques et pratiques des candidats, espace qui laisse néanmoins exister une assez grande liberté à la faveur de laquelle chacune et chacun pourra trouver matière à ne pas renier son identité. Enfin, en bout de piste de l'exigence de présentation, il faut

rappeler aux candidats qu'ils ont parfaitement le droit de se sentir démunis, agacés ou, à l'inverse amusés ou enthousiasmés par les questions qui leur sont posées et, peut-être, par l'attitude du jury, mais qu'ils ont tout intérêt à sensiblement policer leurs réactions afin de rester dans la même attitude respectueuse et professionnelle que leur témoignent les membres des commissions. Car le jury lui-même, autant que cela est possible dans des journées qui avoisinent parfois les dix heures de travail dix jours durant, s'efforce de respecter pour lui-même de telles injonctions et de rester d'une professionnalité la plus soucieuse possible du candidat.

2. Préparation : les conditions précises de l'épreuve

Le déroulé de l'épreuve : tirage, temps de préparation et conditions matérielles

On ne peut ici que rappeler ce qu'avait parfaitement exprimé le rapport du jury de la session 2022 : « 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 et c'est à ce moment que débute le temps de préparation des 6h. Le candidat dispose d'abord de 30mn 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. Après avoir fait part de son choix à l'appariteur, ce dernier apporte au candidat l'ouvrage d'où a été extrait le texte photocopié (photocopie que le candidat peut annoter à sa guise) ».

Lors de sa préparation, le candidat se trouve dans une salle proche de la bibliothèque du concours, à laquelle il aura accès après avoir choisi son sujet et tout le temps restant de sa préparation. Cette salle de préparation est commune avec les autres candidats qui passent le même jour et les appariteurs viendront chercher chaque candidat à la fin de sa préparation pour le conduire à la salle dans laquelle il réalisera sa prestation. Il est possible au candidat, outre ses feuilles de préparation, d'y apporter avec lui, lors de sa prestation, quelques livres de la bibliothèque s'il juge utile de lire des extraits appuyant son propos.

Le choix du sujet et l'usage de la bibliothèque.

Comme peuvent le soupçonner des candidats ayant franchi avec succès le seuil des épreuves écrites d'admissibilité, le temps de préparation (6h) de la prestation s'avère en réalité très court. Deux difficultés ont ainsi été constatées de façon récurrente.

La première difficulté tient au choix du sujet, c'est-à-dire à l'identification des enjeux fondamentaux des textes proposés afin de se déterminer pour l'un ou l'autre. Paradoxalement, prendre le temps de ce choix est absolument nécessaire : les candidats doivent prendre garde aux choix hâtifs qu'ils pourraient effectuer. Deux écueils peuvent être sommairement repérés (nous aurons l'occasion d'y revenir plus en détail) : un choix d'auteur maladroit et une difficulté à identifier le problème soulevé

par le texte. Au sujet de l'auteur, le candidat doit s'interroger sur ses propres connaissances : une ignorance totale ou des grandes difficultés pour comprendre certains auteurs doivent inciter prudemment à ne pas choisir un texte dont on peut soupçonner que sa compréhension sera largement contrariée par de telles conditions. Si on ne peut exiger de personne – y compris des membres du jury – une parfaite connaissance de tous les auteurs inscrits au programme de philosophie de l'enseignement secondaire, on peut attendre des candidats qu'ils fassent le choix le moins catastrophique, c'est-à-dire qui les expose le moins à manifester leur méconnaissance d'un auteur canonique. De façon analogue, mais peut-être encore plus gênante, le second écueil est celui de la mise en avant d'un problème qui ne se trouve pas précisément au cœur du texte. Un tel écueil conduit non seulement à passer sous silence les enjeux majeurs du passage à expliquer, mais aussi, par une sorte de réaction en chaîne, à construire une leçon « hors-sujet », déconnectée de l'explication de texte. À titre d'exemple, une candidate devant expliquer l'article « Agnus scythicus » de l'*Encyclopédie*, rédigé par Diderot et consacré à l'analyse de la différence entre fait et croyance, a totalement passé sous silence une bonne moitié du texte dévolue à la critique de la façon dont l'autorité religieuse mobilise le miracle et le mystère pour fonder son pouvoir. Elle a ainsi privilégié une analyse centrée sur les propriétés du « fait scientifique », présentée par ailleurs comme le centre de sa leçon, en ne s'apercevant par que Diderot lui-même apporte également une explication historique des faits scientifiques. Sa leçon s'est donc elle-même privée des ressources du texte pour élargir son questionnement à un problème plus transversal et directement lié aux programmes de philosophie de Terminale et HLP, permettant notamment de discuter le rapport entre croyance scientifique et croyance religieuse.

La seconde difficulté concerne l'utilisation de la bibliothèque. On ne saurait trop recommander aux candidats d'en faire un usage parcimonieux et stratégique. Ce n'est à l'évidence pas le moment de découvrir des ouvrages ou même de se relancer dans la lecture de textes longs, lus dans un plus ou moins lointain passé. L'enjeu du recours aux textes est plutôt celui de la vérification d'une connaissance et de la mobilisation précise et scientifique d'une citation ou d'un court texte indispensable à la démonstration de la leçon. Dans la plupart, sinon dans tous les cas, il semble donc approprié de n'avoir recours qu'aux ouvrages que l'on connaît et que l'on maîtrise, de telle sorte que leur utilisation puisse être rapide et efficace. À cet égard, il est possible aux candidats de faire la demande d'une visite de la bibliothèque avant le jour de leur passage, par exemple pour vérifier que les outils de travail qu'ils utilisent habituellement sont bien présents dans cette bibliothèque, même si la composition initiale de cette bibliothèque comme sa vérification chaque année par l'ensemble des membres du jury peut rassurer quant à sa relative exhaustivité.

L'enjeu du rapport aux livres est donc utilitaire, pour ne pas dire utilitariste, ce qui signifie également que leur mobilisation lors de la prestation – nous aurons l'occasion d'y revenir – doit également servir, c'est-à-dire ne pas se contenter d'illustrer un propos, mais permettre de lui apporter matière à réflexion et à argumentation, en discutant l'interprétation d'une citation, en mettant en écho cette citation avec le texte de la leçon ou encore en se donnant pour tâche de faire progresser l'analyse conceptuelle au moyen de l'apport essentiel et précis des références citées.

Des méthodes multiples et parfaitement libres

La plupart des prestations réalisées cette année ont adopté la stratégie consistant à proposer en premier lieu une explication du texte choisi qui cherche d'abord, de manière autonome, à en ressaisir la thèse à travers la restitution du mouvement argumentatif permettant de rendre compte de celle-ci. Il s'agit en ce sens de dégager par la suite de cette thèse une question directrice débordant la seule économie argumentative interne du texte. Cette question doit effectivement servir de fondement à une leçon au sein de laquelle la thèse du texte doit elle-même être réinscrite comme un moment de la problématisation dont la leçon sera le déploiement. En adoptant cette première stratégie, si certains candidats ont pu obtenir des notes honorables, une grande majorité a tendanciellement reconduit au moins les quatre erreurs suivantes :

- un déséquilibre majeur entre l'explication et la leçon, la première ne laissant finalement que très peu de temps à la seconde, qui donne pourtant son nom à l'épreuve ;
- la deuxième erreur reste corrélative de la première et consiste, depuis un souci d'exhaustivité explicative, à perdre du temps sur des points parfois négligeables du texte, là où expliquer un texte consiste aussi à savoir sélectionner ses points d'intensité sémantique et donc à cibler en lui ce qui est essentiel et ce qui l'est moins, permettant donc de donner du relief au travail d'explication, rendant ainsi celui-ci moins monotone : cette erreur est sans doute alimentée par une déconnexion de l'explication eu égard à un cadre initial organisant fermement l'explication ;
- la troisième erreur consiste à perdre du temps en convoquant le texte dans le mouvement de l'argumentation propre à la leçon après l'avoir expliqué : certains candidats se mettent en effet à répéter des éléments d'explication du texte déjà présentés auparavant là où il faut ressaisir uniquement en quoi la position du texte sur la question peut venir soutenir un moment de sa problématisation ;
- la quatrième erreur, la plus grave – puisqu'elle déroge structurellement aux attendus de l'épreuve – réside dans l'oubli pur et simple de la référence au texte choisi dans l'économie argumentative de la leçon.

Parmi les prestations auxquelles nous avons pu assister cette année, une stratégie plus minoritaire rejoint les exigences d'hybridation déjà évoquées ci-dessus : elle a consisté dans l'élaboration initiale d'une leçon sur la base d'une question matricielle fondée sur le texte dont la problématisation autonome ou l'argumentation problématisante ménageait un moment pour l'explication du texte choisi. Cette stratégie présente un double avantage : d'une part, celui de correspondre davantage au travail requis dans un cours de terminale, qui mobilise généralement des textes et leur explication à l'intérieur d'un chemin de problématisation d'une notion du programme, et donc jamais de manière isolée et pour eux-mêmes (sauf dans le cadre de l'épreuve spécifique d'explication de texte) ; et d'autre part, celui de contraindre les candidats à trouver le meilleur équilibre entre précision de l'explication et sélection de ce qui, dans le texte, mérite ou non une attention plus grande.

On ne cache pas que ces deux avantages font aussi toute la difficulté de cette stratégie pour au moins deux raisons. D'une part, la question directrice servant de matrice à la leçon peut d'abord apparaître arbitraire (pour le jury) en l'absence de sa justification par l'explication préalable du texte. D'autre part, si l'inscription de l'explication dans le mouvement de l'argumentation oblige à cibler davantage le travail explicatif, elle peut aussi devenir un biais en occultant certains points saillants du texte au motif qu'ils se laisseraient plus difficilement expliquer à la lumière de la position étayée par le texte au sein de la leçon.

Pour autant, ces deux difficultés sont surmontables si on s'en donne les moyens.

Ainsi, une leçon fort pertinente (notée 15), fondée sur un texte de Freud (issu *des Essais de psychanalyse*), s'est amorcée à partir d'un exemple littéraire qui, par un jeu de résonances très élégant, concentrait pour ainsi dire la thèse du texte de Freud : celle visant à exposer les processus d'identification mimétique qui structurent le rapport des citoyens à l'État, de sorte que lorsque celui-ci, notamment à l'occasion d'une guerre, en vient à céder à l'injustice et à la violence, ce processus s'étend aux citoyens eux-mêmes en les incitant à libérer en eux le fond pulsionnel de leur comportement sur le mode de la pulsion de mort. La candidate a su ainsi puiser habilement dans cette amorce les ressources nécessaires pour légitimer la question directrice de sa leçon portant sur les modes d'articulation entre l'autorité et l'autonomie. De même, lorsqu'il s'est agi d'aborder le texte de Freud à la faveur du moment argumentatif lui correspondant dans la leçon – en insistant sur la façon dont il met en lumière le fait que l'autorité de l'État s'appuie sur l'angoisse sociale des individus pour que ces derniers puisent en lui, sur un mode mimétique, la mesure de leur conscience morale – la candidate a réussi à trouver le subtil dosage entre précision et sélection : en choisissant d'expliquer le texte à la lumière d'une thèse portant non pas tant sur ce qui rend possible la guerre, mais ce qui rend possible les processus d'identification mimétique que la guerre requiert et cristallise sans pour autant que ces processus s'y réduisent, la candidate a pris une position interprétative dans son explication au service de sa leçon. Or non seulement une telle position n'est pas interdite, mais elle est même requise : sous la condition qu'elle se justifie et que la compréhension de la thèse du texte n'en pâtisse pas : sous la condition donc qu'un élève de terminale ait pu à la fois s'approprier cette position et comprendre l'essentiel de cette thèse, si cette explication avait été proposée en classe dans le cadre d'un cours sur « l'État », par exemple, ou sur « Violence et Histoire » (en HLP).

3. Déroulement de l'épreuve.

Introduction de la leçon et lecture du texte

Le moment d'introduction de la leçon débute habituellement par la lecture du texte proposé à l'analyse. Si aucune obligation de lecture n'est imposée au candidat, en particulier parce que la longueur des textes peut varier sensiblement, il est souvent utile d'en proposer une lecture complète ou partielle afin d'expliquer en quoi il est cardinal pour comprendre telle problématique qu'il fonde et qui va traverser l'ensemble de la leçon. Il convient à cet égard de rappeler, comme le formulait déjà le rapport 2022, que le jury « 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 de terminale (philosophie) et de première et terminale (HLP) ». Ainsi, une introduction devra faire l'effort de l'hybridation en présentant non seulement l'objet, le problème et la thèse du texte, mais également la façon dont se construira la réflexion dans un cadre notionnel et théorique (celui du programme des classes de philosophie et de HLP) au sein duquel sera proposée une discussion étroite entre l'objet du texte et celui de la leçon. À ce titre, le fait que le problème du texte ne devienne pas celui de la leçon conduit souvent à l'échec d'une problématisation cohérente de la prestation dans son ensemble. Lors d'une prestation adossée à un texte de Weber issu des conférences publiées sous le titre *Le savant et le politique*, un candidat a fait ainsi le mauvais choix de ne pas évoquer la mention, par Max Weber, de « l'honneur » du fonctionnaire qui serait engagé par son « devoir » d'obéissance. En évitant de thématiser le mot « honneur », qu'il ne semblait pas très bien comprendre, et en préférant se concentrer

sur la seule notion de « devoir », le candidat a en partie dépouillé le texte de sa teneur problématique, ce qui l'a privé d'une ressource précieuse pour construire un projet théorique plus englobant. Plus précisément, non seulement n'est-il pas parvenu à saisir la distinction de Weber, présente en amont de son texte, entre « l'honneur du fonctionnaire » (obéissance impartiale) et « l'honneur du politique » (relevant de l'éthique de conviction), mais il s'est en outre privé d'un questionnement riche contestant la moralité d'un fonctionnaire qui appliquerait des règles manifestement injustes. La simplification du sens du texte a alors conduit à manquer l'opposition entre autonomie politique et hétéronomie légaliste, opposition qui aurait pu être le point de départ de la problématisation de la leçon.

Les recommandations qui découlent de l'analyse de l'exemple qui précède sont ainsi de deux ordres.

Tout d'abord, si de nombreux candidats ont été soucieux, cette année plus que l'an passé, de contextualiser le passage étudié dans l'œuvre dont il était extrait, cet effort ne doit pas demeurer formel et doit être mis au service de l'intelligence *du texte*. Pendant la préparation de la leçon, lire en amont et en aval de l'extrait soumis à l'étude est judicieux, voire nécessaire, mais bien des candidats ne le font pas. On peut en conjecturer les raisons : l'absence d'un tel réflexe tient peut-être à l'habitude de lire les commentateurs plutôt que les œuvres, mais peut-être plus sûrement encore à l'alternative exclusive entre lire des extraits dépareillés d'une part (dans la préparation des concours) et lire des œuvres intégrales d'autre part (lors des travaux de recherche). Au contraire, et surtout si l'on connaît mal le corpus de l'auteur, il s'agit ici d'opter pour une lecture *autour* du texte, afin de mieux en cerner le sens et la fonction argumentative. Ainsi, par exemple, un candidat invité à expliquer un texte de John Stuart Mill (*De la liberté*) portant sur la nécessité de limiter le pouvoir du peuple sur lui-même, aurait gagné à lire les paragraphes en amont, où Mill critique l'identification des dirigeants au peuple, et ceux en aval, où il précise que « se protéger contre la tyrannie du magistrat ne suffit [...] pas ». Cela lui aurait, qui plus est, permis de mieux centrer sa leçon qui, en se concentrant sur la figure de l'État, a manqué l'enjeu de « la tyrannie de l'opinion et du sentiment dominant ».

Ensuite, au-delà de cet encadrement et de la saisie de la problématique du texte, il apparaît que l'introduction doit montrer comment l'analyse du texte peut être mise en relation avec d'autres approches du même problème de deux manières possibles. Soit le texte est véritablement ce qui fonde la compréhension du problème, ce qui inciterait à placer l'analyse de ce texte au début de la prestation, pour ensuite le confronter à d'autres thèses et références. Soit le texte est une façon de répondre à un problème, ce qui incite à construire ce problème en amont, à la faveur d'une illustration fondatrice de l'accroche par exemple et d'une justification conceptuelle de ce problème (à partir de l'analyse et de la définition de l'objet de la leçon) afin de montrer que le texte est une façon de répondre au problème, ce qui pousse à ne mobiliser le texte que plus tard dans le cours de la leçon, par exemple au milieu ou à la fin de la prestation.

Explication de texte et impératif de problématisation

Si l'hybridation est recommandée pour construire la démonstration de sa leçon, il n'en reste pas moins que le travail de préparation du candidat ne peut pas faire l'économie d'une analyse étroite et méticuleuse du texte. Il est en effet essentiel d'accorder un temps suffisant à sa lecture attentive afin de s'assurer tout d'abord de l'avoir bien compris. Des contresens de lecture majeurs sont parfois à déplorer, qui grèvent alors malheureusement non seulement l'explication, mais aussi, par ricochet, la

leçon, qui se trouve mal cadrée par rapport à l'objet du texte. Ainsi, sur la pensée 80 de Pascal consacrée au temps, un candidat a totalement passé sous silence la fin du texte : « Ainsi nous ne vivons jamais, mais nous espérons de vivre, et nous disposant toujours à être heureux, il est inévitable que nous ne le soyons jamais ». Il n'a dès lors pas réussi à saisir que l'enjeu de cette pensée était d'articuler la pensée du temps à la question du bonheur. Outre cette lecture faussée du texte, il en est venu à proposer comme problématique : « Peut-on contrôler le temps vécu ou est-on condamné à un temps évanescant marqué par les ruptures ? », problématique déconnectée de la manière dont le texte se prête plutôt à la question morale et à la discussion du stoïcisme.

Pour éviter ce type de confusion, rappelons donc simplement les étapes d'un travail patient de lecture analytique. Ce travail doit d'abord s'efforcer d'identifier la thèse du texte, c'est-à-dire non pas d'essayer de façon factice d'en isoler une phrase en supposant qu'elle pourrait contenir à elle seule cette thèse (ce qui n'est qu'exceptionnellement le cas, par exemple lorsque la méthode d'exposition s'y prête, comme c'est parfois le cas de l'*Éthique* de Spinoza qui adopte une exposition selon « l'ordre des géomètres »), mais de tenter d'en proposer par soi-même une formulation synthétique. Il est ensuite recommandé, afin notamment d'éviter l'effet de paraphrase du texte, d'en faire apparaître la structure – ce que les candidats font généralement – mais aussi les objectifs et les enjeux argumentatifs. Enfin, au-delà de l'identification d'une thèse et d'une structure argumentative, il convient également de se demander pourquoi l'extrait a été ainsi découpé par le jury : il faut tâcher de montrer en quoi le texte constitue une séquence démonstrative qui a son unité et sa pertinence propre.

Deux écueils peuvent à cet égard être pointés. D'abord, s'il est – comme nous l'avons rappelé – nécessaire de resituer le texte dans l'économie générale de l'ouvrage dont il est extrait, les candidats ont parfois tendance à plaquer sur les textes extraits d'œuvres classiques les objets qu'ils s'y attendent à y trouver. Or il faut, bien au contraire, faire droit à la singularité de chaque texte, indépendamment de ce qu'on sait – ou croit savoir – de l'ouvrage dont il provient. Ainsi, tous les textes extraits de *De la démocratie en Amérique* de Tocqueville ne portent pas nécessairement sur la passion de la démocratie, ce qui a conduit une candidate à méconnaître la particularité d'un texte de Tocqueville (*De la démocratie en Amérique*, deuxième partie, chapitre IV) portant certes sur le lien entre passion de l'égalité et despotisme, mais soulignant également et surtout que la démocratie est propice à la participation politique et à la défense d'institutions libres, seules garanties contre l'isolement individualiste et contre l'égoïsme. Ensuite, il est recommandé aux candidats de ne pas choisir un texte extrait d'une œuvre réputée classique, s'ils en ignorent absolument tout. Par exemple, lorsque l'on explique un passage des *Méditations métaphysiques* de Descartes, il est délicat de n'être pas en mesure de rappeler brièvement ce qui distingue le cheminement analytique des *Méditations* de l'exposé synthétique des *Principes de la philosophie*. De même et à l'inverse, il est parfois très difficile d'éclairer des textes des auteurs récemment entrés au programme (comme Iris Murdoch) sans visiblement avoir une connaissance minimale des thèses principales de ces auteurs, ce qui est hélas arrivé cette année à propos d'un texte de cette autrice portant sur les droits de l'homme.

Pour atteindre ces exigences méthodologiques les plus communes (thèse, structure argumentative, enjeux démonstratifs propres du texte), quelques éléments d'attention méritent d'être indiqués aux futurs candidats afin de les aider à prendre possession du texte ou à ne pas en rater des dimensions importantes.

Il faut tout d'abord rappeler aux candidats que l'énoncé d'une thèse ne suffit pas à identifier la problématique du texte. Un texte doit être conçu à la fois comme une réponse à un problème (celui que s'est posé l'auteur avant d'écrire et qu'il se donne donc pour tâche de résoudre) et comme l'énoncé d'arguments posant éventuellement eux-mêmes problème (ce sont ces problèmes que ne manqueront pas de soulever des lecteurs attentifs, au premier rang desquels les philosophes qui le discuteront dans la postérité). En somme, la thèse du texte vient d'un problème et va vers des problèmes. À cet égard, la formulation d'une simple question adressée au texte ne suffit pas : elle appelle une élucidation de son propos, ce sans quoi elle se trouve sans relief critique et demeure limitée dans sa fécondité. Par exemple, un candidat invité à expliquer les paragraphes 155 et 156 de *Humain, trop humain* demande : « Comment Nietzsche parvient-il à désacraliser l'inspiration tout en la réintégrant à l'activité de l'artiste ? » Il s'agit presque d'une formulation interrogative de la thèse mais qui, tant qu'on n'a pas pris la peine d'en expliquer les enjeux, demeure vague.

Il est également utile d'insister sur le fait que le candidat doit tenter d'appuyer et de justifier son analyse par un souci scrupuleux du vocabulaire de l'auteur. Ainsi, par exemple, une candidate confrontée à un extrait des *Politiques* d'Aristote portant sur la nécessité de donner une éducation conforme aux différentes constitutions pour que celles-ci durent, a pu s'attarder sur le fait qu'il définissait la démocratie comme « la souveraineté de la masse ». Elle a ainsi distingué le mot « masse » du mot « peuple » (auquel pourrait s'attendre le lecteur) et s'est demandé quel mot grec (*ethos, demos, plethos, okhlos*) pouvait traduire le mot « masse », ce qui lui a permis d'ouvrir le champ des thèses possibles à propos de l'éducation dans un contexte politique. À l'inverse, une autre prestation consacrée à un texte de Freud n'a pas été satisfaisante, faute de définitions précises des termes utilisés dans le texte – moi, conscience, conscience morale ou préconscient – termes pourtant très classiques dans le cadre d'une argumentation psychologique propre à cet auteur, ce qui montre non seulement une méconnaissance de son œuvre, mais également et plus généralement de ce type de notions (pourtant au programme des classes de Terminale et HLP), alors même que le texte débouchait sur la notion de surmoi, qui n'était pas présente explicitement, mais qu'il fallait dégager.

Au-delà de l'approfondissement conceptuel, il est aussi possible d'éviter la paraphrase du texte en accordant une attention particulière aux exemples donnés par un auteur. Ainsi, un candidat ayant choisi un passage des *Pensées* de Pascal consacré à l'imagination a omis d'expliquer un exemple central dans ce passage : le philosophe avançant sur une large planche suspendue au-dessus du vide. Cet exemple jouait pourtant un rôle majeur dans l'argumentation de l'auteur visant à mettre en évidence les exagérations de la faculté imaginative. Il faut donc rappeler aux candidats que les exemples, loin de revêtir une simple fonction illustrative, constituent une clé fondamentale pour la compréhension des textes ainsi qu'un outil majeur dans l'élaboration des leçons, en particulier quand il est question de thématiques se rattachant à l'expérience commune (songeons à des notions telles que « La justice » ou « Le devoir »), toujours plus faciles à exploiter auprès d'un public d'élèves des classes de Terminale.

Enfin, il ne faut jamais oublier l'étonnement que doit susciter la découverte d'un texte et la construction de son interprétation : étonnement par rapport à la thèse soutenue, étonnement par rapport aux tensions, voire aux contradictions potentielles que recèle un texte, ou encore étonnement face aux exemples mobilisés par le texte. S'appuyer sur cet étonnement pour articuler le mouvement argumentatif de la leçon est souvent la garantie de maintenir un niveau satisfaisant de problématisation interne au propos tenu. Par exemple, une excellente leçon (18/20) construite à partir d'un texte d'Iris

Murdoch (issu de *la Souveraineté du Bien*), a conduit le candidat à remarquer que le concept d'attention révélait une structure normative d'ordre moral inhérente au rapport phénoménalisant que nous avons avec le monde et les autres, sans pour autant que ce texte ne rende compte des ressources d'une telle normativité ni même des critères principaux qui caractérisent cet ordre, de sorte que cette normativité balance entre une indétermination positive qui lui garantit son absence de clôture et une indétermination négative qui fragilise sa mise en œuvre. Ce questionnement riche a ainsi été particulièrement précieux pour mettre en relief les silences du texte et en problématiser l'analyse. On peut à cet égard remarquer que mieux vaut repérer les difficultés et accepter de séjourner un peu en leur sein, plutôt que de craindre les aspérités du texte parce qu'elles mettraient en difficulté. Ces difficultés doivent d'autant moins être redoutées qu'une interprétation définitive du texte n'est pas attendue et serait peut-être même parfois considérée comme dogmatique ou bien contraire à l'idée même du questionnement philosophique. Ainsi, par exemple, un candidat ayant traité les paragraphes conclusifs des *Trois dialogues entre Hylas et Philonous* de Berkeley, n'interroge pas le fait que le personnage d'Hylas soit, semble-t-il, plus persuadé que convaincu, alors même qu'il pouvait y avoir là matière à interrogation (notamment sur la position de l'auteur). Il est en ce sens permis, en l'absence de certitude interprétative, de faire des hypothèses et d'admettre la pluralité des options. Le jury n'attend pas que les candidats aient une connaissance exhaustive de tous les auteurs au programme, mais, sur la base d'une culture philosophique générale solide, qu'ils soient capables d'en produire une lecture qui soit elle-même philosophique. Ainsi, par exemple, un candidat qu'un texte de Husserl avait visiblement désarmé, a tout de même obtenu une note honorable car il a méthodiquement relevé et courageusement affronté toutes les difficultés du passage.

Le corollaire de l'étonnement face à un texte est la nécessité de mobiliser une culture philosophique et, plus généralement, des connaissances de culture générale, afin d'interroger certains arguments du texte. Une prestation portant sur un texte d'Aron extrait de *Démocratie et totalitarisme*, à propos des « fonctions essentielles de l'ordre politique moderne », n'a par exemple pas su donner assez de relief au passage faute de discuter la lecture qu'Aron fait de Hobbes, Rousseau et du marxisme. Plus précisément, la candidate a suivi un peu aveuglément l'auteur quand il écrit « *la philosophie de Hobbes est fondée sur l'obsession de la paix civile* », sans définir le terme d'« obsession » et sans discuter l'interprétation sous-jacente de la pensée de Hobbes. Un peu plus loin dans l'extrait, Aron prolonge sa réflexion ainsi : « *Quant au marxisme, il subordonne aussi bien la paix civile que la légitimité du Pouvoir à une fin dernière. Il tient pour légitime, à notre époque, le régime qui nous rapproche de la fin de la préhistoire, la suppression des classes* ». La candidate, ne percevant pas l'ironie sarcastique, commet un contresens sur le mot « préhistoire ». Au-delà d'un manque de culture philosophique à opposer aux textes, on peut également déplorer la faible pluridisciplinarité des références mobilisées par les candidats, phénomène d'autant plus remarquable que, durant l'épreuve d'entretien, de nombreux candidats soulignent précisément le caractère pluridisciplinaire de leur parcours.

La leçon : une argumentation au service d'une démonstration

Le jury a pu constater que, souvent, les problématiques élaborées par les candidats étaient confuses et insuffisamment précises (« L'État doit-il s'adapter ? »), mal formulées (« La nature doit-elle être dépassée pour réaliser la liberté humaine ? ») ou formulées de façon peu problématisante (« La richesse est-elle ce qui nous rend heureux ? »). Trois points de méthode concentrent à cet égard les

critiques et les attentes du jury : la justification d'une problématique, la valorisation d'une culture philosophique et la construction d'une démonstration solide.

Concernant l'élaboration d'une problématique, les leçons ont trop souvent renoncé à présenter une tension ou un paradoxe pour se contenter d'une question ou du simple énoncé d'un thème ou d'une notion autour duquel ou de laquelle allait se concentrer la réflexion. À ce propos, l'intitulé des leçons trahit parfois une réelle naïveté ou, tout au moins, une trop grande généralité dans son projet – un candidat, par exemple, à partir d'un texte de Comte sur l'âge métaphysique, choisit de traiter « la raison peut-elle tout connaître ? ». Concernant l'insuffisante élaboration des problématiques, on peut également citer cette candidate qui, après avoir commenté un extrait des *Cyniques grecs*, a choisi d'intituler sa leçon ainsi : « La présence d'un maître est-elle synonyme de servitude ? », pour confondre presque aussitôt « maître » avec « tyran ». Or à l'évidence « maître » renvoie tout aussi bien à l'éducation et indique un rapport de domination qui, s'il intègre la contrainte, n'implique pas nécessairement la violence. En associant maîtrise et relation servile, la leçon a été sous-déterminée conceptuellement. Il eût été utile de manifester la polysémie afin de montrer qu'une tension s'inscrit dans la relation ambiguë propre aux rapports de domination, car si le tyran incline vers l'idée de soumission autoritaire, l'éducateur incite à l'inverse se libérer de certaines formes de sujétion, notamment intellectuelle. Ainsi, en règle générale, justifier l'interprétation du sujet à partir de la polysémie de ses termes – quand elle existe – est une bonne manière de mettre en relief sa dimension problématique.

À ce sujet, il convient, au moment de la présentation de la problématique, de faire en sorte que sa signification en soit très claire pour les auditeurs, qu'il s'agisse des membres du jury ou des élèves à venir. Par exemple, la question « Le bonheur seul doit-il déterminer nos actions ? » ne fait pas immédiatement sens. Il vaudrait mieux, comme le candidat lui-même le reconnaît lors de la reprise, lui préférer la question suivante : « Le bonheur doit-il être le seul but de nos actions ? ». Même si cette formulation manque encore de densité problématique, elle a au moins le mérite d'interroger la légitimité de l'assimilation du bonheur au souverain bien, c'est-à-dire à un bien situé au sommet de la hiérarchie des différents biens et, pour cette raison, recherché pour lui-même, et non pas comme un moyen permettant d'atteindre un autre bien qui lui serait supérieur. Cette seconde question peut dès lors conduire à identifier une tension entre différentes finalités possibles de l'action, pointant ainsi la fragilité d'un bonheur hors de portée de l'homme, en particulier dans le contexte d'une finitude ou d'une absence de maîtrise des circonstances de l'action.

Pour ce qui touche à la valorisation d'une culture philosophique, trois types de savoirs sont particulièrement appréciés : une connaissance précise des auteurs, la maîtrise des concepts clefs des programmes de l'enseignement de philosophie et une capacité à mobiliser une culture adéquate.

Au sujet des connaissances d'auteurs, on n'attend évidemment pas une maîtrise encyclopédique de l'histoire de la philosophie : ni l'exposé, ni l'entretien n'ont pour vocation à tester l'ampleur de la culture philosophique du candidat ou à le piéger en pointant ses lacunes les plus manifestes. Si chaque membre du jury fait du reste parfois lui-même l'expérience de ses propres limites à l'écoute des questions de ses collègues, il faut véritablement que les candidats se déprennent de l'illusion de l'omniscience dont ils pensent parfois à tort qu'elle est une exigence effective du recrutement des futurs professeurs. En guise de connaissances précises des auteurs, il faut bien plutôt entendre l'exigence selon laquelle chaque candidat se doit de faire preuve d'une capacité à mobiliser un savoir

fondé sur des lectures personnelles ou des enseignements qu'il a su se réapproprier ou approfondir, et qui constituent proprement autant de repères lui permettant de traiter le sujet et de faire évoluer sa réflexion à partir de ses propres outils. Ainsi, une candidate, qui a construit une leçon à partir de l'étude d'un extrait de *La cité de Dieu* d'Augustin, a pris appui sur le livre IX de la *République* de Platon et sur le livre X de l'*Éthique à Nicomaque* d'Aristote pour soutenir la thèse selon laquelle la recherche de la vérité peut conduire au bonheur. Mais dans les passages convoqués, c'était le plaisir et non pas le bonheur qui était évoqué, ce qui a mis au jour deux difficultés : d'une part, une mobilisation inadéquate de connaissances mal maîtrisées et, d'autre part, une maladresse de méthode consistant à ne pas questionner la légitimité de l'identification entre le plaisir et le bonheur.

À une connaissance vacillante des auteurs s'ajoute une maîtrise incertaine des programmes. Les repères conceptuels figurant par exemple dans les programmes de Terminale sont des outils féconds pour étayer l'analyse, à la condition évidemment d'être mis au service de l'explication précise du texte et de ne pas être présentés pour eux-mêmes. Ainsi, l'explication d'un texte extrait de la *Théorie des sentiments moraux* de Smith a donné lieu à la présentation d'un nombre important de distinctions conceptuelles : expliquer/comprendre, genre/espèce/individu, légal/légitime et ressemblance/analogie. Mais l'explicitation de cette dernière distinction introduisait une confusion, dans la mesure où l'analogie était définie comme le rapprochement entre deux choses, alors qu'elle est une identité de rapports, ce qui implique l'existence de quatre choses au moins (selon une analogie, une chose est à une deuxième ce qu'une troisième est à une quatrième). La mise en avant des repères est donc une ressource attendue des futurs professeurs, mais elle ne peut, ni être systématique, ni prendre l'aspect d'une nomenclature, au risque de gêner le travail d'explication et d'affaiblir l'argument de la leçon.

L'acquisition d'une culture personnelle qui excède le champ de la philosophie ne peut être que conseillée aux candidats. À partir de la délimitation des domaines propres à chaque discipline, c'est-à-dire aussi de la prise de conscience que chacune peut s'emparer des mêmes questions différemment, elle permet en effet de gagner en pertinence dans le traitement de questionnements philosophiques situés sur des territoires communs. On peut s'étonner par exemple qu'à l'exception de quelques figures récurrentes telles que Bourdieu, Lévi-Strauss ou Darwin, les candidats n'aient mentionné dans leurs leçons quasiment aucun auteur appartenant au champ des sciences sociales ou des sciences de la vie, ce qui aurait pourtant permis de consolider la réflexion philosophique se rapportant à des notions spécifiques du programme (comme « La nature », « L'État » ou « La science »...). Par exemple, après l'explication d'un extrait de *La Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty, une candidate a décidé de traiter la question suivante : « Quel rapport le sujet entretient-il avec le temps ? ». Dans le premier moment de sa leçon, la candidate a cherché à montrer que « le temps est une pure illusion dont on est victime » et, pour ce faire, a cité la théorie de la relativité en déclarant que « si le temps est relatif, alors il est illusoire » sans toutefois être capable de l'expliquer et le justifier à partir d'une connaissance minimale du sens de cette affirmation en physique. Pour changer de domaine culturel de référence, on observe également, s'agissant à la fois des explications de texte et des leçons qui leur succèdent, la quasi-absence des références artistiques (romans, films, pièces de théâtre...) comme si le fait de mobiliser de telles références pouvait nuire à la « pureté » du raisonnement philosophique.

Le dernier point sur lequel il importe d'attirer l'attention des candidats à propos de la leçon concerne l'articulation entre argumentation et démonstration. L'exigence de démonstrativité est étroitement liée à celle de problématisation et elle permet de comprendre que la problématique ne se

matérialise pas seulement au moment de son énoncé en introduction, mais accompagne d'une certaine manière toute la leçon, particulièrement dans ses moments de transition, si propices à la justification de l'évolution de la démarche d'ensemble. Autrement dit, comme nous l'avons déjà indiqué, il faut particulièrement soigner la formulation de la problématique et la concevoir comme une question directrice permettant de formuler un enjeu de démonstration crédible et intelligible. Trop de questions s'avèrent mal taillées dans leur formulation même. Ainsi, par exemple, un candidat ayant eu à traiter un extrait du chapitre VII du livre II du *Contrat social* (où Rousseau suggère que le législateur originel fait du divin un détour oratoire pour asseoir la légitimité des lois humaines), propose comme question : « L'État est-il fondé sur la raison ou sur la religion ? ». Mais, cette question est-elle intelligible pour nous, pour des élèves, à partir de la culture et des connaissances qui sont les nôtres et qui nous permettent de saisir un problème ? Le détour par le divin questionné par Rousseau aurait pu plus utilement conduire à poser la question de savoir ce qui peut légitimer le pouvoir politique ou donner autorité à des institutions étatiques, ce qui aurait conduit à transposer la question d'un auteur ayant vécu plusieurs siècles avant nous, en une problématique compréhensible à partir de notre façon de penser l'institution du pouvoir. Une autre candidate fait suivre l'explication d'un extrait du *Cours de philosophie positive* d'Auguste Comte, d'une question peu problématique en l'état : « Comment évaluer le progrès de la science ? ». Il ne semble pas inutile de rappeler que la meilleure question est celle qui est d'abord en prise avec le texte sans s'y réduire et, ensuite, d'orchestrer une discussion. Il faut s'imaginer dans la posture du professeur qui, lisant des auteurs et cheminant dans les notions au programme des classes de philosophie et de HLP, cherche à donner un sujet de dissertation à ses élèves. Cette partie de l'exercice revient donc à être capable, non pas seulement de traiter une question, mais bien de fabriquer un sujet – ce que font du reste les professeurs des commissions d'élaboration des sujets du baccalauréat, lieu d'exercice important de leur professionnalité.

Construire une démonstration ne peut donc se réduire à juxtaposer des thèses, des doctrines ou des auteurs. Ainsi, un candidat a pu indiquer, au moment de formuler ce qui constituait le plan de son exposé, qu'il évoquerait successivement Aristote, Cicéron, Kant et Hegel, mais, une fois parvenu au troisième temps de sa leçon, qu'il allait directement traiter le quatrième, Kant ayant été auparavant étudié dans l'explication du texte. Il faut rappeler que ce sont des arguments qui doivent être articulés entre eux au cours de la leçon et non pas des références philosophiques : l'exposé doxographique, même quand il est informé, ne saurait se substituer à une réflexion authentique. La tâche d'argumentation exige en particulier de prêter une grande attention aux transitions entre les différentes étapes du développement : elles doivent à la fois montrer en quoi le travail mené jusqu'alors a permis de résoudre, au moins de manière partielle, le problème identifié au préalable et de montrer ce qui rend nécessaire la poursuite de la réflexion. Par exemple, dans la leçon précédemment évoquée intitulée : « Quel rapport le sujet entretient-il avec le temps ? », la candidate a annoncé un troisième mouvement portant sur « le temps comme l'étoffe de la vie psychologique » et a déployé la thèse de Bergson dans *L'Évolution créatrice* avant de finir sur le livre XI des *Confessions*. Mais le lien entre ces deux thèses n'a pas été clairement établi et il a été difficile au jury de deviner la pertinence de la référence à Augustin et la façon dont elle pouvait ajouter ou nuancer la thèse de Bergson.

Articuler explication et leçon : un bilan 2023 qui milite un peu plus pour l'hybridation

L'expérience des leçons de l'année 2023 a permis d'identifier quatre écueils récurrents concernant l'articulation entre leçon et explication : l'indexation d'un exercice sur l'autre, la faiblesse de la leçon, la faiblesse de l'explication ou la redondance des deux exercices. Mais en creux de ces défauts se dessinent d'autant mieux les contours de l'hybridation recherchée.

Quelle que soit la méthode choisie, les deux sources de problématisation que sont la leçon et le texte peuvent avoir tendance à se concurrencer et à diverger ou à soumettre ou indexer l'un des exercices sur l'autre. Ce mouvement est relativement naturel pour la pensée, puisque la façon dont un texte présente un problème et construit une démonstration ne correspond pas nécessairement à la manière dont un candidat a construit son propre savoir philosophique et s'est forgé une représentation, voire une thèse, au sujet du problème en question. La divergence entre la leçon et l'explication est, du reste, souvent accrue par la méconnaissance d'un auteur et par la volonté de faire parler le texte à partir d'une connaissance qui lui reste extérieure. Par exemple, une candidate, confrontée à un texte de la *Théorie de la justice* de Rawls portant sur le rapport entre loi et liberté, a interprété ce texte comme exprimant la problématique classique de la liberté négative, en partant de l'idée que la loi s'opposerait à la liberté et que Rawls chercherait à légitimer l'extension d'un système de lois qui permettrait un cadre politique équitable de coexistence des libertés individuelles. Elle a donc pu proposer par la suite une leçon dirigée par la question « Le droit rend-il libre ? » en défendant l'idée que l'application des lois doit permettre d'adapter et d'affiner l'équilibre concret des libertés individuelles. Ce faisant, elle ne s'est pas aperçue de la dimension proprement éthique et politique du texte, qui ne se contentait pas de penser le droit et la limitation des libertés, mais proposait de considérer que la différence entre les systèmes de lois ne pouvait se juger qu'à leur capacité à intégrer au mieux les attentes morales des individus dans une société donnée. La portée éthique du libéralisme contemporain de Rawls s'est donc trouvée repliée sur un problème globalement juridique et judiciaire propre au libéralisme classique des XVII^e et XVIII^e siècles, ce qui n'était évidemment pas absurde du point de vue de la question générale des rapports entre droit et liberté, mais a conduit à exercer une torsion du texte de Rawls qui a empêché la candidate de franchir le seuil déjà honorable de 13/20 qu'elle a atteint. Il faut ainsi rappeler que l'attention à la particularité d'un texte, qui ne se réduit pas à l'œuvre d'un auteur et, encore moins, à une compréhension habituelle de son thème dans l'histoire de la philosophie, doit primer l'imposition d'une interprétation à ce texte. Le choix du sujet de leçon est en ce sens conditionné par la bonne intelligence du texte de référence.

À l'inverse toutefois, il convient de signaler l'écueil symétrique consistant à enfermer une leçon dans la stricte problématique du texte, alors que cette problématique se révèle trop étroite pour construire une démonstration cohérente et appuyée sur d'autres auteurs. Par exemple, un candidat a commenté un passage du livre IV de *La République* de Platon dans lequel la justice est présentée comme une mise en ordre de l'âme. Il a choisi, pour sa leçon, la question suivante : « *Faut-il que les hommes soient bons pour que la cité soit juste ?* ». Après un premier mouvement qui a intégré l'explication du texte de Platon, le candidat a consacré un deuxième moment au *Prince* de Machiavel. Mais, ce faisant, il s'est éloigné de sa propre question dont la formulation était peut-être trop restrictive. Il est en effet apparu que la mobilisation de Machiavel procédait plus de la question de savoir si l'apparence de moralité sert ou dessert le Prince et, donc, que cette question portait moins sur les qualités morales propres du gouvernant, comme conditions de sa compétence politique, que sur la façon dont ce gouvernant pouvait avoir intérêt à manifester de telles qualités, sans nécessairement en

avoir besoin, Machiavel voyant du reste la moralité en partie comme un frein à une action politique efficace et pragmatique. Le sujet de la leçon s'est donc avéré trop peu enclin à accueillir les arguments de Machiavel, ou son choix de cet auteur n'a pas été pertinent pour convenir au cadre de sa leçon, ce qui a créé un effet de divergence ayant tendance à fragiliser la cohérence de la leçon.

Le deuxième écueil tient à un déséquilibre qui se fait en défaveur de la leçon, dont le propos s'avère trop vague, décentré ou peu cohérent, au point de sacrifier cette partie de l'épreuve.

Pour illustrer l'imprécision de certaines leçons, nous pouvons prendre l'exemple d'une prestation portant sur un texte de Russell centré de manière très précise sur une discussion des noms propres (comment un mot peut-il avoir du sens sans dénoter un objet réel ?) qui a donné lieu à un propos très vague sur le caractère trompeur du langage, dont la problématique a du reste manqué de construction, de densité et de connexion à l'axe du texte. De même, une prestation adossée à l'analyse plutôt bien menée d'un texte de Simondon a conduit à proposer une leçon se demandant si « la technique libère l'homme » et diluant ainsi son propos dans des généralités et des simplifications abusives. Une version accentuée de ce défaut consiste d'ailleurs, pour un nombre plus rare cette année de candidats, à utiliser la parenté thématique entre le texte et la leçon pour proposer une leçon en réalité déconnectée du problème du texte et, dans certains cas, tenant d'un exposé « prêt à l'emploi » et comme appris en amont. Par exemple, suite à l'explication d'un extrait du *Monde comme volonté et comme représentation* de Schopenhauer, où il était question de la définition de l'être humain comme « animal métaphysique », un candidat a traité de façon générique du thème de la conscience en prenant appui sur cette question : « Qu'est-ce que l'homme découvre lorsqu'il prend conscience de lui-même ? ». La leçon s'est ainsi ouverte sur un exposé de la critique humienne du moi et a cheminé avec Descartes pour se clore sur Sartre, en faisant de la référence à l'« animal métaphysique » le simple symptôme de ce que l'empirisme « ne suffit pas à produire du sens » pour l'être humain. La partie dissertative, au lieu d'insérer l'explication de texte dans un mouvement de réflexion plus ample, l'a relégué en prétexte thématique. Tout au rebours, il convient de soigner le tissage entre l'explication de texte et le moment démonstratif afin d'éviter les « topoï ». Pour cela, il convient d'exercer son discernement et d'éviter de s'attacher à la simple présence d'un mot évocateur et à partir duquel on tâcherait de faire entrer de force une question.

Même s'il a été moins fréquent, le décentrement de la leçon peut également conduire à son sacrifice. Ainsi, après une explication, d'ailleurs réussie, d'un texte de Berkeley extrait des *Principes de la connaissance humaine* visant à établir l'existence de Dieu à partir de l'argument de la « régularité » et de « l'ordre » des « choses naturelles », le candidat a construit une leçon, certes intéressante, mais qui s'est concentrée artificiellement et à l'excès sur la question du mal dans le monde. L'articulation de l'explication et de la leçon n'était donc pas effective, notamment parce que l'ampleur du texte suscitait des questions qui n'ont pas du tout été prises en charge par la leçon. Si nous ne pouvons attendre d'une leçon qu'elle soit en tout point un écho à toutes les questions d'un texte, le fait de ne la centrer que sur un point particulier crée un déséquilibre qui la dessert en la faisant apparaître comme restreinte ou insuffisante.

Un problème de cohérence peut à cet égard menacer certaines leçons, soit parce qu'elles veulent justement bien faire et répondre en tout au texte, soit parce qu'elles peinent à justifier le fil de leur évolution à partir de ce que le texte a permis de comprendre. Ce fut le cas d'une prestation fondée sur l'analyse d'un extrait de l'ouvrage *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir qui défend la thèse

des intentions sexistes de la biologie. La leçon proposée, emboîtant sans distance critique l'argumentation du texte, en vient même à la caricaturer pour en déduire l'idée que toute science serait empreinte de subjectivité et proposer ainsi une problématique très largement épistémologique sur le statut de la vérité en science. Le problème de la leçon proposée est donc de fonder une leçon sur un problème qui n'existe pas vraiment dans le texte, ce qui conduit à fausser la lecture du texte et, en retour, à proposer une leçon qui peine à s'alimenter du texte pour construire une discussion cohérente.

Le troisième écueil de l'articulation entre explication et leçon a été à l'inverse celui du sacrifice de l'explication du texte. Cette difficulté a souvent été rencontrée lorsque les candidats ont visiblement été gênés par le texte choisi, parfois en raison du manque de connaissance de l'auteur, parfois également à cause d'une trop grande technicité du texte ou d'une lecture trop rapide de sa teneur. De telles prestations ont donc eu tendance à instrumentaliser le texte pour lui faire servir une leçon préconçue produisant en retour des biais dans son explication. Prenons l'exemple d'une candidate ayant à traiter un extrait du *Phédon* portant sur la vertu, qui y projette artificiellement la question de la mort et traite « quel rapport entretenir avec la mort pour que l'action soit possible ? ». Si ce biais de lecture procède vraisemblablement en partie de la connaissance générale du thème du *Phédon*, il n'est sans doute pas étranger par ailleurs à l'intérêt manifeste de la candidate pour la conception heideggerienne de la mort. Le biais a fait écran à la bonne lecture du texte de Platon comme au choix de la question pour la leçon. Le défaut peut être rédhibitoire et il faut que les candidats s'attachent à vraiment lire le texte pour lui-même et à le positionner avec pertinence dans une discussion.

Le dernier écueil qu'il est possible de relever, peut-être plus marginal, a été celui de la redondance entre les deux exercices. Une telle redondance est maladroite méthodologiquement et un peu lourde rhétoriquement puisqu'elle porte souvent à répéter purement et simplement dans la leçon ce qui a été déjà en grande partie abordé et argumenté dans l'explication de texte, quitte à forcer le rapprochement de certains auteurs. Une candidate ayant tiré au sort un texte de Descartes portant sur le caractère trompeur des sens a ainsi choisi, après avoir caricaturé le platonisme dans la première partie de sa leçon, de montrer que Descartes répète simplement la position (prétendue) de Platon. Si la méthode adoptée consistant ici à intégrer l'analyse du texte dans la démonstration de la leçon est pertinente, cet exemple nous montre que l'hybridation exige de concevoir un progrès dans l'argumentation en évitant les effets de redondance entre la thèse du texte choisi et les idées par ailleurs défendues par d'autres philosophes. Si, par principe, deux philosophes n'ont jamais tout à fait la même position, de façon stratégique dans la leçon, il convient d'envisager des positions assez distinctes pour rendre la leçon dialectique et le cours de la démonstration assez riche pour traiter des positions typiques sur le problème présenté.

On peut ainsi en revenir à l'idée même d'hybridation, dont l'incompréhension est en réalité la cause effective des écueils indiqués dans ces dernières remarques. Il semble en effet que les différentes tentatives pour dissocier nettement les deux exercices proposés ne peuvent qu'aboutir à une tension ou un échec. Paradoxalement pourtant, la redondance des exercices ou leur fusion ne paraît pas non plus possible, parce qu'ils reviendraient à faire d'un texte le cadre de la problématisation générale et canonique d'une notion. Il faut donc trouver un moyen de faire entrer en résonnance la leçon avec l'explication, sans nier la spécificité de chaque exercice. On peut citer en exemple d'un tel équilibre réussi (évalué 18/20) une leçon sur un extrait de *L'existentialisme est un humanisme* de Sartre, où la candidate, avec une grande clarté, insère l'explication dans la deuxième partie d'une leçon portant sur

la « connaissance objective du moi » et parvient, à la lumière d'une comparaison avec le *cogito* cartésien déjà entreprise dans la première partie et sur laquelle le texte revenait lui-même, à problématiser très habilement la position de Sartre. La candidate en question aurait presque pu, en vérité, faire correspondre au plan de sa leçon le plan du texte, et entrelacer la progression de celui-ci au développement de celle-là, mais elle s'est bien gardée de franchir ce Rubicon parce qu'elle semble avoir senti habilement qu'elle ne disposerait plus, dans sa leçon, de la marge suffisante pour s'extraire du carcan argumentatif du texte. L'hybridation procède donc de la recherche d'une cohérence de problématiques entre un texte (qui impose la sienne) et un candidat (qui se met à la place de l'auteur du texte pour saisir de quelle manière il pourrait répondre différemment au même problème afin de produire une leçon qui en élargisse le champ).

La conclusion de la leçon : ressaisir le problème

Les exposés proposés ont souvent souffert d'un manque de conclusion ou de conclusions trop rapidement expédiées pour répondre aux attentes réputées formelles de l'achèvement d'une démonstration. On peut à cet égard formuler deux conseils essentiels aux futurs candidats.

Tout d'abord, la conclusion ne saurait se réduire à un simple résumé de la démonstration proposée. Ce résumé n'a en effet pas vraiment d'intérêt, si ce n'est celui de la répétition didactique, sans véritable dynamique tant qu'il se borne à n'être que l'énoncé linéaire de positions examinées à mesure de l'exposé. Il convient plutôt d'adosser la conclusion à une véritable reformulation du problème qui a guidé la démonstration de la leçon. Cette reformulation doit ainsi être attentive à mettre techniquement en avant les termes du problème. Dans une prestation précédemment évoquée consacrée à un texte de Platon issu du livre IV de la *République*, le candidat s'est ainsi contenté de mentionner en conclusion les trois positions (Platon, Machiavel puis Rawls) qui avaient structuré sa leçon sans parvenir à reconstituer la logique de leur confrontation, ni même proposer un rappel initial du problème choisi. Si cette absence de rappel s'explique peut-être par le choix d'une problématique initiale trop restreinte (savoir si les hommes doivent être bons pour que la cité le soit...), la tâche de reformulation de la problématique aurait été l'occasion de resituer le problème de la leçon en expliquant que la question qui se pose avec Platon (celle de l'ordre de l'âme) s'est trouvée sensiblement modifiée en un problème en réalité plus large, à savoir celui de comprendre si la justice politique peut s'affranchir d'une norme morale, ce qui aurait permis d'expliquer que le moment machiavélien du raisonnement a occupé un rôle argumentatif crucial en permettant de comprendre que la justice politique doit être dissociée de la justice morale pour éventuellement être resituée dans un cadre éthique démocratique (tel que Rawls le construit dans sa conception de l'équité).

Ensuite, il convient d'insister sur le rôle stratégique de la conclusion, qui ouvre le moment d'échange avec le jury. Si les questions du jury surgissent de la prestation proposée, il n'est pas rare que ces questions rebondissent sur les derniers éléments prononcés, souvent pour ne pas briser l'élan de l'exposé et pour conforter le candidat dans la logique de sa pensée. En outre, dans la mesure où la conclusion devrait être l'occasion d'une ressaisie réflexive du problème de la leçon, elle présente souvent une récapitulation des points importants du problème qui a été analysé au long de l'exposé, ce qui là encore invite le jury à se resituer dans une certaine logique et à poser ses questions dans le fil direct de cette logique. Enfin, la conclusion est un moyen stratégique de communiquer des idées ou des exemples qui mériteraient approfondissement ou discussion, parfois parce que le temps a manqué

dans l'exposé, parfois parce que ces éléments ne sont que des prolongements de la réflexion qui peuvent justement faire l'objet d'un échange. La conclusion doit par conséquent faire l'objet d'une attention toute particulière parce qu'elle ouvre la discussion avec le jury et permet de préparer cette discussion de façon plus rassurante pour un candidat s'engageant dans un échange pouvant durer jusqu'à vingt minutes.

Entretien avec le jury : être à l'écoute des questions

Le moment de l'entretien avec le jury est souvent redouté par les candidats parce qu'ils sont fatigués après 6h de préparation et 40 minutes d'exposé et que les projections à propos des jurys réputés « cruels » alimentent souvent la mythologie des concours. Pourtant, il convient de rappeler que le recrutement des professeurs est un recrutement par des professeurs et que les membres du jury sont par principe reconnaissants aux candidats de vouloir exercer leur métier et s'engager dans leurs traces. Il y a donc une authentique bienveillance dans l'attitude du jury et l'on voudrait qu'elle soit véritablement entendue et comprise par les candidats. Trois indications pourront peut-être contribuer à préparer les candidats à l'entretien.

Il est d'abord possible d'anticiper les questions qui vont être posées parce que ces questions sont en général issues de la lecture du texte ou de l'écoute de l'exposé. Ainsi, Lors d'une explication d'un texte de Popper (extrait de *Conjectures et réfutations*) le candidat a mobilisé l'expression d'« *expérience cruciale* », pourtant absente du texte. Lors de l'entretien, le jury lui a demandé : « *En quoi consiste une "expérience cruciale" ? Dans quel ouvrage apparaît-elle pour la première fois et que devient-elle chez Popper ?* ». Le candidat n'est pas parvenu pas à répondre à ces questions : alors même qu'il avait compris le texte de Popper, il n'est pas arrivé pas à distinguer l'expérience cruciale de Bacon de celle pensée par Popper. De même, dans une leçon initiée à partir d'un texte de la *Théorie de la justice* de Rawls portant sur le rôle des préceptes en politique, un candidat n'a pas su répondre aux questions du jury portant sur la définition des préceptes et sur les modalités de leur construction. Il a ainsi peiné à dépasser le statut strictement logique des préceptes pour leur donner le sens historique et culturel en partie visé par l'auteur. Ces deux exemples suffisent à montrer que les questions du jury sont fréquemment des questions centrales pouvant être anticipées, en particulier parce qu'elles seraient celles d'élèves qui ne possèdent pas toujours le vocabulaire technique de la discipline et cherchent à bénéficier d'un éclairage simple et illustratif des concepts déployés.

Il semble ensuite que les réponses sont souvent en partie contenues dans les questions posées ou que ces questions suggèrent les distinctions attendues. Lors d'un autre entretien, le jury a demandé à une candidate d'explicitier le mot « tempérament » puisque dans le texte d'Aron commenté, il était question de « tempéraments politiques ». La candidate s'est alors contentée de répéter ce qu'elle avait dit en citant à nouveau un propos de W. James. Le jury a ensuite précisé sa question en ces termes : « *Y a-t-il une différence entre le tempérament et le caractère ?* ». La candidate a répondu par la négative, alors même que la redondance de la question pouvait suggérer une différence minimale qu'elle aurait dû interroger, quitte à faire des hypothèses que n'aurait pas manqué de reprendre à son compte le jury pour poursuivre l'échange. Son attitude aurait alors été interprétée comme une disposition à poursuivre le questionnement, non comme une fragilité ou une manière de fermeture. Il faut à ce propos remarquer que les questions posées sont souvent très ouvertes et appellent surtout un effort d'élucidation conceptuelle. Ainsi par exemple, une candidate ayant traité « En quoi le travail

peut-il être à la fois le lieu de l'aliénation et celui de la liberté ? », finit sa leçon en évoquant Sartre, afin de montrer que toute activité permet à la conscience de s'extérioriser et ainsi de poser sa marque sur le monde, donc de « déployer son existence dans la liberté », concluant dès lors à une « aliénation mesurée ». Invitée à mieux modéliser cette référence à l'aliénation, laquelle était centrale *a priori* dans tout l'exposé et qui semblait dans la fin du propos reposer sur des prérequis hégéliens, la candidate semblait manquer des connaissances nécessaires à cette démarche ; mais, à la rigueur, elle aurait pu simplement se livrer à un travail conceptuel plus rigoureux pour viser, non pas seulement la connotation du terme, mais bien sa dénotation, y compris d'ailleurs en dehors du référentiel hégélien.

Enfin, la qualité de l'entretien avec le jury dépend beaucoup de l'attitude du candidat face aux questions (peut-être même plus que de la teneur des réponses). Un candidat doit accepter de reprendre son propos, quitte parfois à modifier son argumentation pour y intégrer les objections ou les apports argumentatifs du jury. Lors d'une explication d'un extrait du *Traité de la nature humaine* de Hume, une candidate a commenté l'idée selon laquelle « les pensées [des bêtes] ne sont pas assez actives » en déclarant que la pensée active serait liée à la reconnaissance de soi, comme le montre Descartes dans les *Méditations métaphysiques*. Le jury a par la suite souligné la maladresse qu'il y a à étayer la conception humiennne de la pensée dite « active » par une référence à Descartes, ce qu'a reconnu la candidate en l'expliquant avant de se corriger. Aussi a-t-elle déclaré avec pertinence qu'« afin de réfléchir à ce que pourrait être une pensée active liée à la reconnaissance de soi, il eût été sans doute préférable de citer, plutôt que le *cogito* cartésien, l'identité personnelle pensée par Locke dans l'*Essai sur l'entendement humain* ». La candidate a ainsi conclu sa réponse en soulignant toutefois l'écart qui sépare Locke de Hume sur la question du soi, nuance également bienvenue.

Par ailleurs, trop peu de candidats ont le réflexe de mobiliser, pour étayer leurs réponses, des exemples concrets et peuvent sembler surpris que le jury les questionne à ce sujet, alors même qu'il s'agit d'une des premières demandes des élèves en classe. Par exemple, un candidat ayant eu à traiter un extrait de *Identité et différence* de John Locke (où il est question d'une expérience de pensée dans laquelle d'une part « deux consciences différentes [font] agir le même corps, l'une tout au long du jour, et l'autre de nuit » et, d'autre part « une même conscience [fait] agir alternativement deux corps distincts ») semblait surpris d'être invité à chercher dans la littérature, voire dans le cinéma de science-fiction, des incarnations : pourtant, *L'Étrange Cas du docteur Jekyll et de M. Hyde* de Robert Louis Stevenson, et *Les androïdes rêvent-ils de moutons électriques ?* de Philip K. Dick, ou encore *Blade Runner* de Ridley Scott pouvaient être judicieusement mis à profit.

4. Exemples de prestations

Les exemples de prestations qui se trouvent mentionnés ci-dessous sont séparés en quatre ensemble : les notes en dessous de 5/20, celles comprises entre 5/20 et 8/20, celles échelonnées entre 9/20 et 13/20 et celles dépassant 13/20. Ce classement, qui sera expliqué à mesure de son développement, a évidemment la faiblesse habituelle de toute frontière qui divise de façon un peu artificielle une réalité toujours plus finement différenciée. Ainsi, entre un 8/20 et un 9/20, il y a parfois plus de similitudes que de différences, ce que le lecteur de ce rapport pourra aisément comprendre.

Exemples de prestations inférieures à 5/20

Les prestations les moins bien notées indiquent une erreur massive du candidat dans l'interprétation d'un texte et, corrélativement, dans la problématisation de la leçon, le candidat se révélant dès lors incapable de corriger son parcours lors de l'échange avec le jury. Il s'agit donc de prestations ratées dans leurs différents moments et face auxquelles le jury ne parvient pas à trouver de point saillant de discussion, malgré ses efforts de sollicitation du candidat.

Note 4/20 : portant sur un texte de Lucrèce tiré de *De la nature*, le propos débute par des remarques liminaires assez intéressantes posant la question de savoir si la religion a une valeur de vérité. Cependant, plutôt que d'approfondir cette question pour la transformer en problème, le candidat se perd d'abord dans des considérations méthodologiques et pédagogiques très abstraites au sujet de la façon de structurer un cours sur cette question (plus de 5 minutes), pour choisir finalement de présenter un cheminement sur plusieurs objets de cours (sociologie durkheimienne de la religion ; approche rousseauiste de la valeur de la religion ; étude du texte de Lucrèce, présenté comme diamétralement opposé à Rousseau) sans aucunement lier ces objets entre eux. De même, à l'intérieur de chaque « cours », le propos n'est jamais argumentatif, mais enchaîne des affirmations catégoriques sans les illustrer ni les discuter, alors même que la référence aux auteurs annoncés apparaît très distante et même souvent erronée. Après 10 minutes passées à présenter cette structure formelle de cours, l'analyse du texte ne permet pas de retrouver une rigueur conceptuelle puisque la lettre de ce texte n'est pas approfondie ni questionnée. La prestation s'achève d'ailleurs sans véritable conclusion identifiable, 10 minutes avant la fin du temps total imparti. Le ton adopté paraît d'ailleurs souvent déplacé, en raison de son assurance et d'un jargon superflu régulièrement mobilisé. L'échange qui s'en suit a fait montre des mêmes difficultés, les réponses aux questions n'étant jamais vraiment argumentées ou étayées. On ne saurait donc trop conseiller aux candidats de faire preuve de patience, de rigueur, de modestie et d'étonnement, ne serait-ce que parce qu'ils engagent une discussion avec un jury formellement constitué de futurs collègues.

Note 4,5/20 : lors de cette prestation, un candidat a fait un contre-sens total sur un texte de Montaigne extrait des *Essais* II, 12, « Apologie de Raimond Sebond ». Visiblement gêné par le texte et conscient de la difficulté à en identifier la thèse, le candidat a choisi d'affirmer que Montaigne défend l'idée que notre dernière croyance en date serait « la certaine et l'infailible », sans saisir la portée ironique du propos. Apparemment perplexe face à une telle thèse, le candidat avait pourtant à sa disposition l'option de la discuter et de la remettre en question, mais il n'a pas choisi une telle option, puisqu'il a pris pour axe de réflexion la vérité de la croyance, s'empêtrant ainsi dans une confusion entre vérité et croyance, au point de brouiller totalement certains repères et notions pourtant fondamentaux du programme de philosophie comme de « HLP ». Si l'on met à part les circonstances probables d'anxiété du candidat qui ont pu le paralyser, le défaut de ce type de prestation tient non seulement à l'absence globale de connaissance d'un auteur, mais également au défaut d'étonnement face à un texte ainsi qu'au bon sens professionnel au regard des situations futures d'enseignement, celles par exemple où des élèves pourraient à bon droit questionner les modalités de la preuve des vérités scientifiques face à ce qu'ils peuvent parfois penser être des vérités de croyances. Enfin, si le candidat n'a pas du tout convaincu quant à sa capacité à clarifier sa pensée ou à l'exposer face à un public, il a également inquiété le jury par son attitude particulièrement crispée malgré les tentatives bienveillantes pour essayer de le sortir de son ornière d'interprétation.

Exemples de prestations comprises entre 5/20 et 8/20.

Les prestations comprises dans cette fourchette de notes présentent souvent des qualités sporadiques, mais qui ne suffisent pas à compenser des défauts rendant l'ensemble de la leçon peu cohérent et fragile. Ces prestations sont trop faibles, mais elles indiquent que des qualités existent et que des progrès sensibles peuvent être réalisés à condition de prendre la mesure de ce qui y fait obstacle.

Note 6/20 : un candidat a proposé une leçon reposant sur un texte de Merleau-Ponty extrait de la *Phénoménologie de la perception* et consacré à la construction du sens des mots. Deux raisons principales justifient le relatif échec de cette prestation. Tout d'abord, le texte était conceptuellement assez dense et difficile d'interprétation, le candidat n'étant, selon toute vraisemblance, pas familier de la philosophie du langage de l'auteur. Or, plutôt que manifester sa perplexité et de cheminer par hypothèses prudentes, en fondant notamment son propos sur un effort redoublé d'analyse, le candidat a choisi de contourner les difficultés du texte et de passer sous silence certains de ses termes cardinaux. Il a donc lissé sa signification au point d'en perdre largement le sens et les enjeux, malgré certaines idées pertinentes, comme par exemple le fait de convoquer la théorie de la *Gestalt* ou encore les apports de la linguistique de Saussure. Ensuite, le second défaut s'est trouvé dans l'articulation entre l'analyse du texte et la leçon proprement dite. Après s'être empêtré dans une explication assez confuse et peu décisive qui a duré près de 25 minutes, le candidat a choisi de présenter une leçon intitulée : « L'imprécision des mots est-elle malheureuse ? », titre qui déplaçait assez fortement le centre de gravité du texte, plutôt consacré au lien entre langue et perception, et à la variation du sens en fonction des usages. Par ailleurs, la leçon a peiné elle-même à s'organiser, ne laissant apparaître ni problématique, ni plan, ni *a fortiori* de résultat démonstratif. Ce type d'expérience incite à recommander aux futurs candidats, non seulement de jauger leur niveau de connaissance d'un auteur et de compréhension d'un texte, mais également et surtout de faire un usage plus modeste d'un texte qu'ils n'arrivent pas maîtriser afin de se concentrer sur une leçon qu'ils pourront mieux construire et structurer en fonction de connaissances plus solides.

Note 8/20 : une prestation consacrée à un extrait du chapitre XVII du *Traité Théologico-politique* de Spinoza a rencontré deux écueils. Tout d'abord, le candidat a voulu bien faire en rappelant des éléments généraux de doctrines, en particulier les points de divergence entre Hobbes et Spinoza. Si cela n'est pas forcément hors de propos, il reste qu'un tel procédé a fait écran à une lecture plus fine et nuancée de la lettre du texte, réputée s'appuyer sur des citations et questionner les processus démonstratifs du texte précisément soumis à l'étude. Ensuite, le second défaut de cette prestation a été la répétition de l'explication dans la leçon. Cette dernière était en effet directement adossée au texte en reprenant la question générale (« L'État a-t-il tous les droits ? ») et le basculement argumentatif (avec un premier moment consacré à la thèse absolutiste de Hobbes et un second moment dévolu à la remobilisation de Spinoza). De ce type d'écueil, il est possible de déduire qu'une bonne prestation ne doit pas imposer au texte la connaissance de la doctrine de son auteur, même si cette dernière est en elle-même avérée : un texte doit toujours être resitué dans sa logique et son économie propre. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'enjeu de la leçon n'est pas de répéter le texte, mais d'établir une discussion dans laquelle le texte a sa place aux côtés d'autres textes qui permettent de prendre ses distances à son égard et d'en prolonger la réflexion.

Exemples de prestations comprises entre 9/20 et 13/20.

Ces prestations expriment un niveau globalement honorable, sans erreur réhivitoire, mais avec des imprécisions ou des oublis qui nuisent à la qualité de la démonstration et ne permettent pas toujours de s'assurer que le candidat maîtrise sa leçon. S'il y a évidemment parfois une différence importante entre un 9/20 et un 13/20, cet écart de notes traduit souvent le fait que le jury est inégalement convaincu par la prestation et que quelque chose a fait obstacle à une évaluation plus franchement positive.

Note 10/20 : la candidate a choisi un texte peu canonique de Rousseau, extrait de *De l'imitation théâtrale*, qui à première vue ne fait que réactiver la critique platonicienne de l'imitation, en comparant l'art de l'architecte à celui du peintre pour mieux dévaluer ce dernier. Tout en prenant acte de la dissociation opérée par Rousseau entre le *placere* et le *docere*, la candidate n'a pas cherché à montrer l'intempestivité des arguments du texte, à penser son inscription historique, ni à dégager les quelques singularités propres à la mentalité moderne et à la pensée de Rousseau présentes dans l'extrait (l'idée d'amour-propre, la critique féroce de l'artifice autant que du « touche à tout »). La leçon qu'elle a ensuite proposée, très classique, sur le sujet : « Représenter, est-ce trahir ? », n'a pas davantage permis d'interroger l'écart entre le texte de Rousseau et la *République* de Platon, et a été largement reprise dans l'exposé, aux côtés d'une référence tout autant classique à la *Poétique* d'Aristote. Durant l'entretien, la candidate a montré qu'elle avait saisi l'enjeu, mais elle n'est pour autant pas parvenue à approfondir sa réflexion, par exemple en confrontant le texte à la réhabilitation de l'art pictural à la Renaissance. Cette prestation n'a donc pas commis d'erreur importante, mais elle est restée sans relief et sans véritable approfondissement. Il faut donc insister sur la nécessité de soigneusement construire une discussion philosophique à l'intérieur du raisonnement, afin de puiser dans les ressources de la problématisation, dans les apports d'une dialectisation constante du propos. Il convient en outre de chercher, dans le cadre d'une leçon qui vise ultimement un public scolaire, à mobiliser des exemples de ses arguments afin de les rendre plus accessibles ou perceptibles.

Note 11/20 : cette leçon prenait appui sur un texte extrait de l'ouvrage *Le Pragmatisme* de James. Après avoir proposé une introduction fondée sur l'association problématique de la vérité à l'utilité, en questionnant plus particulièrement le rapport subjectif à la vérité, la démonstration construite s'est efforcée de suivre un cheminement rappelant d'abord que la vérité pouvait se définir avec Descartes comme une adéquation de l'esprit à la chose, pour ensuite questionner avec James le rapport d'expérience au vrai. Ainsi, à la faveur d'une analyse méthodique du texte mettant en relief le lien nécessaire du vrai aux faits, la candidate a pu montrer habilement que le vrai se trouvait alors dans un rapport de dépendance problématique à l'égard des opérations de l'esprit du sujet, ce qui l'a poussée à distinguer le savoir vrai des choses de l'être vrai de ces choses. Elle a enfin achevé sa démonstration en opposant au pragmatisme de James la possibilité d'une intuition du vrai en soi étayée par la mobilisation de *Science et méditation* de Heidegger. Néanmoins, si la structure globale de la leçon a bien obéi à un souci d'hybridation, ses faiblesses sont venues de deux particularités. D'une part, le lien entre les parties a considérablement manqué de construction et de justification, manque que l'entretien n'a pas permis de compenser malgré les sollicitations du jury. D'autre part, la seconde partie s'est vraisemblablement trop appesantie sur le texte, en mobilisant des éléments peu nécessaires à l'économie de la démonstration, ce qui a eu un effet pervers sur la dernière partie, réduite à moins de 5 minutes. Il semble donc utile de rappeler aux futurs candidats qu'il ne faut pas trop céder à la tentation

de développer dans tout son détail virtuel l'analyse d'un texte, même s'il est finement compris, dans la mesure où ce texte doit s'intégrer dans une leçon et n'en constituer qu'une composante démonstrative. À ce titre, le choix approprié des éléments de problématisation et de justification de l'évolution de la démonstration est tout aussi essentiel à la bonne tenue de la leçon que l'explicitation du contenu de la pensée des auteurs.

Exemples de prestations comprises entre 14/20 et 20/20.

Les leçons qui ont dépassé le 13/20 n'ont pas été rares et ont correspondu à des exercices très satisfaisants. Si, là encore, un écart assez important peut séparer un 14/20 d'un 20/20, ces prestations ont en commun de donner l'impression au jury que le candidat possède tous les gages de connaissances et de professionnalité pour incarner le savoir et la posture d'un professeur de philosophie. Il est également intéressant de remarquer qu'il n'y a pas de modèle unique de réussite – ce qui doit rassurer les futurs candidats qui craindraient de ne pas correspondre à des attentes supposées arrêtées du jury.

Note 15,5/20 : la leçon a pris appui sur un texte de Lucrèce extrait du livre III de *De la nature* évoquant « le remède au mal de vivre ». L'explication de l'extrait de Lucrèce a été intégrée comme première partie d'une leçon intitulée : « La connaissance précise de la mort nous permet-elle de mieux vivre ? ». Le texte a été commenté avec beaucoup de sérieux et de rigueur, même si on peut regretter que certaines notions n'aient pas donné lieu à une analyse conceptuelle plus fine (par exemple sur la distinction vie / existence). Des éléments de la physique épicurienne ont été mobilisés (atomisme), l'extrait soulignant à quel point seule une connaissance objective de la nature permettrait de mieux vivre sa vie. Au cours de la leçon, de nombreux exemples littéraires ont été mobilisés de façon pertinente : *Le Malade imaginaire* sur les effets pernicieux de la superstition, *L'Âne d'or* d'Apulée pour illustrer l'errance, le personnage de Rogojine dans *L'Idiot* de Dostoïevski pour incarner la haine de soi. Dans un deuxième temps, le candidat s'est demandé si la mort n'était pas néanmoins nécessaire pour nous apprendre que nous sommes responsables de notre vie. Enfin, la troisième partie visait à redonner à la mort une dimension collective, sociale et culturelle (mais la dimension religieuse a été complètement occultée, alors que des auteurs tels que Pascal ou Kierkegaard pouvaient être attendus sur un texte intitulé « Remède au mal de vivre »). La formulation du titre de la leçon aurait aussi gagné à être affinée, le choix de l'adjectif « précise » n'étant pas vraiment opportun, et la formulation elle-même engageant des présupposés qui n'ont pas été interrogés (peut-on vraiment « connaître » la mort ?). En ce sens, si on comprend bien sûr le souci de choisir une question ancrée dans le texte, il n'est cependant pas souhaitable que la formulation du problème soit trop orientée par le texte, au risque de ne pas pouvoir produire une leçon équilibrée. Mieux vaut que le sujet de leçon proprement dit soit formulé de façon neutre à la façon d'un sujet de dissertation – ou de leçon !

Note 16/20 : une candidate a eu à traiter un texte d'Alain issu des *Propos sur le bonheur* dans lequel il défend la thèse d'un devoir d'être heureux (Propos du 16 mars 1923). Si la candidate a su faire une explication attentive du texte, elle aurait pu souligner davantage en quoi l'identification d'un devoir d'être heureux ne va pas de soi. La recherche du bonheur, le sien et non celui des autres, paraît en effet, pour le sens commun, ce qui s'oppose à l'accomplissement du devoir. Or, comme l'a souligné la candidate, l'auteur multiplie les affirmations paradoxales, suggérant ainsi qu'il y a, en amour, un sens profond à offrir à l'autre son propre bonheur et à lui promettre d'être heureux. On attendrait donc plutôt

une analyse insistant sur le fait que l'amoureux s'engage à rendre l'être aimé heureux, en partageant avec lui ses peines. Poussant son raisonnement jusqu'au bout, Alain soutient en effet qu'il y a même un sens du point de vue du civisme à chercher son bonheur, ce qui aurait pu être expliqué en partant de l'idée que les guerres sont le plus souvent liées à une volonté de changer le monde. De fait, Alain part du principe qu'une plus grande capacité à se satisfaire du monde tel qu'il est rend heureux, ce qui le situe dans la continuité du stoïcisme. Il récuse ainsi l'idée que l'égoïsme est contraire au devoir et conclut même qu'il faudrait récompenser, pour leur contribution à l'intérêt général, les individus qui parviennent au bonheur. Cette thèse provocatrice n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle de Mandeville dans la *Fable des abeilles* et il aurait été pertinent de proposer une telle mise en perspective pour montrer en quoi, malgré les apparences, Alain ne suit pas une logique similaire puisqu'il ne cherche pas tant à montrer les avantages de l'égoïsme qu'à suggérer les limites d'un certain altruisme qui aboutit à la guerre et au malheur. Une explication de texte doit, par ailleurs, interroger le style : or Alain ne propose pas une pensée systématique, mais des propos dans lesquels, loin de toute érudition, il s'adresse à chacun d'entre nous, le plus souvent en moraliste. Alain cherche donc essentiellement, dans ses propos quotidiens, à déconstruire des idées reçues. Il aurait donc été judicieux de les mettre davantage en valeur, le jeu de métaphores utilisées pouvant être davantage explicité par la candidate. Alain évoque effectivement une « purification » de l'air, des « miasmes » qu'il contient grâce à l'« énergie » des hommes heureux : d'un côté des humeurs, l'état passionnel et son pessimisme essentiel, de l'autre les vertus de la volonté et de l'action. Or malgré les limites de son explication, la candidate a su proposer une bonne leçon sur la question des rapports entre bonheur et volonté. Il était pertinent, pour traiter ce sujet, de faire appel à la difficulté de penser une volonté d'être heureux dès lors que le bonheur est un idéal de l'imagination, puis de prolonger le propos du texte par la réflexion de Spinoza sur les passions tristes et sur la nécessité d'une connaissance de soi. Il était également pertinent de rapprocher les thèses d'Alain et celles de Jankélévitch qui montre comment un trop-plein de satisfaction engendre l'ennui et, avec lui, le malheur, l'ennui venant de l'égoïsme et de la sécheresse du cœur. Le remède est alors l'intelligence, qui nous fait voir la richesse du monde, mais aussi l'amour, et non pas seulement la volonté.

Note 17/20 : la leçon était ici fondée sur l'explication d'un extrait de l'essai « De l'institution des enfants » de Montaigne (*Essais*, I-26) et elle a fait preuve d'une précision remarquable. L'étude du texte a en effet permis d'en identifier très clairement les enjeux et la leçon s'est déployée autour de la question de savoir si l'instruction était nécessaire au savoir. Or cette question se situe dans le prolongement direct du texte étudié, dans la mesure où Montaigne développe une critique de l'instruction livresque ne laissant pas de place à la pratique. Le premier temps a ainsi permis de montrer que l'instruction est la condition du savoir ; la deuxième étape a apporté des nuances en montrant, dans le fil des analyses développées par Montaigne, que l'instruction risque d'empêcher le développement d'un savoir véritable ; enfin, la candidate s'est interrogée dans le troisième moment de la leçon sur la manière dont le développement du savoir pourrait laisser une place à une instruction réellement profitable. Les réponses apportées lors de la reprise ont permis à la candidate d'apporter des précisions très éclairantes. Elle a ainsi mis en évidence l'opposition entre deux manières d'éduquer : celle, prônée par Montaigne, qui donne un rôle actif à l'enfant et celle, moquée par Rabelais dans *Gargantua*, qui le réduit à un rôle passif consistant à recevoir un enseignement sans réfléchir. De facture assez classique, dans sa forme comme sur le fond des références mobilisées, cette prestation est apparue comme un modèle

rigoureux de cours, sans défaut argumentatif ni lacune de contenu. La solidité manifestée s'est par ailleurs vérifiée lors de l'entretien, puisque toutes les connaissances mobilisées sont apparues comme maîtrisées finement et restituées de façon didactique.

Note 18/20 : une leçon a été consacrée à la question de savoir « comment le sujet [pouvait] atteindre la vérité sur lui-même » sur la base d'un difficile extrait de *L'Existentialisme est un humanisme* de Sartre. On a pu regretter que la candidate ne saisisse pas le caractère phénoménologique de la reformulation du *cogito* que Sartre y opérait. Toutefois, plusieurs qualités se sont trouvées cumulées : l'éloquence, tout d'abord, d'un débit à la fois posé et sûr, soutenant les médiations de manière agréable ; cet art même de la médiation, au sens où chaque étape du propos, bien marquée, était toujours doublée d'explications concrètes (l'aspect le plus pédagogique de la leçon) ; une connaissance sûre de la tradition, en l'occurrence du cheminement des *Méditations métaphysiques* ; une attention extrême au texte, à ses avancées successives, alors même qu'il pouvait sembler faire du sur-place ; un pointage systématique et patient de ses difficultés ; un cheminement d'ensemble de la leçon par « hypothèses » successives, clairement élaborées comme telles ; une conclusion raffinée montrant la distinction à faire entre les terrains gnoséologique et éthique d'examen du problème. Bref : soin du propos, clarté de l'énonciation, connaissance du terrain, faculté de déplier et de replier ont été autant de qualités ayant permis de présenter une prestation aboutie et solide, du reste relayée par une très grande concentration dans l'échange qui a suivi. Le jury a noté, enfin, que l'explication était inscrite dans la leçon et qu'elle satisfait pleinement à l'exigence pédagogique d'hybrider la démarche pour que le texte soit analysé de manière approfondie en son lieu logique au cœur de la leçon.

Note 20/20 : à partir d'un texte de Mauss extrait de *Sociologie et anthropologie* et portant sur la fonction sociale du magicien dans les sociétés primitives, une candidate est parvenue, tout en menant une lecture très attentive aux détails de l'extrait proposé, à articuler de manière convaincante la critique développée par Mauss de l'évolutionnisme anthropologique (comparée à l'approche de Lévy-Bruhl) et l'affirmation du primat du tout social sur l'individu, pour montrer comment le texte peut suggérer une réhabilitation de la croyance collective, qui en quelque sorte précède les individus et dont ils sont les jouets sociaux. Dans sa leçon, portant sur la question classique de la disqualification de la croyance en faveur de la raison, la candidate a mis à l'épreuve le préjugé moderne, issu selon elle de la critique de l'averroïsme, selon lequel la foule sombrerait dans la croyance là où quelques individus parviendraient de manière autonome à développer leur raison, en s'appuyant de manière très précise sur des analyses de Gustave Lebon, de Wittgenstein (à propos de Frazer) et de Merleau-Ponty. Lors de l'entretien, la candidate s'est montrée tout autant capable d'approfondir les références mobilisées que de convoquer d'autres auteurs, par exemple Kuhn sur la construction collective de la science, pour répondre de manière satisfaisante aux compléments suggérés par le jury. Une prestation excellente à tous égards.

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 « CYCLADES », 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

Données statistiques

(les données statistiques de l'oral ne distinguent pas le Capes et le Cafep)

Nombre de candidats	341
Notes mini / maxi	6 / 17
Moyenne	12,08
Écart type	2,84

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. » – Voir : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>.

Rapport d'épreuve

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

1. Remarques générales

Un an après la mise en place de la nouvelle forme des concours d'enseignement, la plupart des candidats semblent s'être approprié les modalités de l'épreuve d'entretien. Toutefois, dans quelques rares cas, certains ont manifesté une totale méconnaissance des modalités de déroulement de l'épreuve « entretien » et de ses attendus, ainsi que des conditions formelles d'exercice de l'enseignement de la philosophie¹ ou de l'enseignement « Humanités, littérature, philosophie » (HLP)² : notions au programme, repères et auteurs, exercices et apprentissage de la réflexion philosophique. À titre d'exemples, un candidat à qui on demandait quelle œuvre suivie il envisageait d'étudier avec ses élèves a cru bon de proposer un ouvrage d'André Comte-Sponville, lequel n'est – pour le dire simplement – pas au programme ; d'autres confondaient la dissertation avec l'essai ou l'explication de texte avec le commentaire. La maîtrise des contenus et des formes de l'enseignement philosophique demeure le prérequis minimal pour cette épreuve, qui exige que le candidat « se projette » dans son futur métier de professeur.

Les candidats doivent également savoir que le jury entend mener un dialogue avec de futurs pairs. Il n'y a pas de réponse attendue aux questions posées et, le plus souvent, la diversité des situations et des hypothèses afférentes devrait plutôt conduire à explorer des pistes que de chercher à apporter des réponses fermées, normatives, voire définitives. Il reste très regrettable que des candidats ne saisissent pas les alternatives proposées par le jury, qui ne sont pas des objections mais des variations devant des situations hypothétiques. Les membres du jury sont ou ont été professeurs de philosophie et c'est en tant que tels qu'ils mènent l'entretien : plutôt que d'anticiper des réponses supposées attendues, il s'agit de mener un dialogue sur la projection du candidat dans son futur métier de professeur de philosophie. Pour mieux appréhender les conditions de l'entretien, le jury ne peut que recommander de se reporter également au rapport de l'année précédente (session 2022), année de mise en place de la réforme, qui en précise plus spécifiquement les conditions³.

Le concours CAPES-CAFEP vise à recruter des professeurs de philosophie, en terminale, et en première avec la spécialité HLP, et cela implique non seulement de connaître les conditions générales de la fonction de professeur, mais plus encore celles d'un professeur de philosophie. Une plus grande projection dans l'exercice du métier, même quand on n'a pas eu d'expérience d'enseignement, est absolument nécessaire : il y a parfois un abîme entre l'attrait que recèle la philosophie ou une œuvre et les conditions de possibilité de sa réception en classe de terminale. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils aient une profonde expérience vécue de l'enseignement, qui viendra au fur et à mesure des années, mais qu'ils se projettent dans les attraits et difficultés du métier sans angélisme ni cynisme. Là encore sont requis une connaissance minimale du fonctionnement de l'institution, des grands principes du métier d'enseignement⁴, mais aussi de la nature des préconisations concernant l'enseignement de la philosophie⁵ et ses modalités d'évaluation. On a pu regretter que des candidats n'aient pas envisagé, ne serait-ce qu'à grands traits, leur organisation d'un cours sur l'année.

¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921238A.htm>

² <https://eduscol.education.fr/1711/programmes-et-ressources-en-humanites-litterature-et-philosophie-voie-g>

³ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-capex-de-la-1175>

⁴ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-475>

⁵ Recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie, <https://eduscol.education.fr/document/37352/download>

Ainsi un candidat, devant analyser la situation d'enseignement où certains élèves reprochent à un professeur de ne pas suivre le programme linéairement, notion après notion, s'est trouvé démuni, sans réflexion sur l'unité presque organique du programme de philosophie, et il n'a pas su insister sur la spécificité de l'enseignement de la discipline « philosophie » dans le cursus français, qui consiste à acquérir « une culture philosophique initiale (...) pour poser, formuler et tenter de résoudre des problèmes philosophiques ». Les candidats pourraient utilement avoir quelques notions de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France et de ses différences avec d'autres pays¹. Pour tordre enfin le cou à une idée reçue, le jury n'a ni tendance à disqualifier les candidats qui n'auraient eu aucune expérience de l'enseignement, ni à être trop exigeant vis-à-vis de ceux qui, parfois, sont déjà en exercice. Des uns et des autres il n'est attendu qu'une capacité à réfléchir leur métier actuel ou futur et à cerner les mobiles et motifs qui les ont conduits à vouloir devenir professeurs. On évitera alors ce qui peut passer pour une forme de franchise, mais qui laisse entrevoir une forme de désinvolture dans le futur, comme lorsqu'un candidat, aspirant à devenir chercheur, avoue le choix par défaut des concours d'enseignement.

La philosophie a depuis longtemps engagé une réflexion permanente sur sa mise en œuvre institutionnelle. De ce fait, un professeur de philosophie se doit d'avoir une attitude réflexive vis-à-vis de sa pratique dans l'école de la République. Dès lors, la situation d'entretien doit donner à voir, certes dans les conditions limitées par le temps imparti, une capacité à prendre un pas de côté pour répondre aux questions. Inutile ici de servir un discours prémâché, fait de poncifs et d'a priori sur ce que les membres des commissions seraient en attente d'entendre. L'analyse des situations, la formulation des problèmes et les synthèses que peuvent proposer les candidats s'inscrivent naturellement dans une réflexion de nature philosophique, d'ailleurs conduite de longue date par l'institution elle-même². Quand ce fut le cas, la discussion a permis des échanges substantiels. Ainsi quand un candidat a dû analyser la contestation de la notion de mérite scolaire par un élève, il a mobilisé la perspective plus générale des inégalités scolaires, avec la notion de capital culturel chez Pierre Bourdieu, les travaux plus récents de Chantal Jaquet sur les « transclasses », et il a su également remonter à une perspective plus métaphysique concernant la notion de libre arbitre à l'œuvre derrière l'hypothèse du mérite.

2. Première partie de l'épreuve : le parcours personnel

Considérations générales

L'épreuve dure quinze minutes, structurée par une première phase où les candidats exposent en cinq minutes au plus le parcours et les expériences qui les ont conduits à se présenter au concours, suivie d'une seconde phase, de dix minutes au plus, de dialogue avec le jury concernant certains points exposés. En ce qui concerne la première phase, trop de candidats semblent négliger leur présentation. Pour commencer, leur fiche individuelle réglementaire, mise à disposition du jury, est souvent lacunaire. On pourrait s'attendre à ce qu'elle mentionne les thèmes des mémoires et des recherches suivies ou les responsabilités collectives, autant d'occasions d'échanges avec le jury – surtout lorsque l'expérience de l'enseignement en milieu scolaire fait défaut. En rester à une trop courte présentation, de moins de trois minutes, donne l'impression d'une improvisation qui engage mal la discussion à venir. Plus généralement on attend de futurs professeurs une stature propre à s'adresser à un public : la parole doit être claire, le niveau de langue orale – à l'image de la prestation écrite – celui d'un professeur qui doit donner exemple. L'assimilation biaisée de l'épreuve à un entretien d'embauche a pu donner parfois lieu à des relâchements très inappropriés dans l'expression. Ou encore, la récitation ensuite d'un

¹ On trouvera, parmi d'autres références, des indications dans « L'enseignement de la philosophie scolaire en France », par Mark Sherringham, in *Revue de l'inspection générale*, n°3 (<http://philosophie.ac-amiens.fr/233-l-enseignement-scolaire-de-la-philosophie-en-france.html>).

² Voir, notamment, *Enseigner la philosophie, faire de la philosophie*, actes du séminaire national des 24 et 25 mars 2009, éditions Canopé, 2010.

curriculum vitae appris par cœur, ou pire encore, lu et ânonné, ne donne pas prise à un entretien de qualité.

Valoriser les expériences antérieures

Si l'on n'attend pas des candidats qu'ils aient éprouvé dès l'école primaire une vocation à devenir professeurs, en revanche une réflexion sur les conditions de leur expérience institutionnelle de l'enseignement philosophique est attendue : dans quelles conditions ont-ils découvert la philosophie, quelles notions ou pratiques les ont mis en éveil ? et comment les projettent-ils dans le futur enseignement ? Le jury prendra appui sur ces éléments pour interroger les candidats et faire le lien entre leur approche de la philosophie comme discipline académique et les conditions d'enseignement anticipées. Par quoi le jury tente d'identifier ensemble ce qui relève proprement de la vocation philosophique et de ses enjeux professionnels et scolaires ; et ses questions visent le plus souvent à valoriser l'expérience passée de la philosophie et les travaux ou études, en vue de leur réinvestissement en classe. Ainsi par exemple :

- lorsque vous étiez vous-même au lycée, quelles notions, auteurs, vous ont paru les plus intéressants ? Pourquoi ? Comment entendez-vous les faire à votre tour partager aux élèves ?
- quel livre de philosophie vous a le plus marqué et pourquoi ?
- qu'est-ce qui vous a conduit à choisir ce sujet (...) en Master ? Pensez-vous pouvoir le partager à votre tour avec les élèves ?
- souhaitez-vous poursuivre la recherche sur ces objets tout en enseignant la philosophie ?
- dans quelle mesure votre expérience (associative, professionnelle, sportive ou culturelle, etc.) peut-elle enrichir votre enseignement ?

Cette liste non exhaustive de questions indique l'esprit de l'entretien : savoir valoriser son parcours personnel en vue de l'enseignement. À partir du moment où le candidat est invité à présenter les « éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger »¹, une préparation est attendue sur ce point. À propos de la variété des parcours précédant le concours, les candidats ne doivent pas faire comme s'il y avait un parcours type attendu, au risque de surjouer leur originalité ou de déplorer leur conformisme scolaire. Trop de candidats prétendent à un parcours « atypique » qu'ils partagent en fait avec bien d'autres. Ce qui importe lors de l'entretien, c'est la mise en perspective de l'expérience personnelle au profit du futur enseignement, expérience qui peut aller d'un parcours d'études initialement éloigné de la philosophie au choix déterminé depuis longtemps pour la philosophie.

En interrogeant les candidats sur leurs expériences, on peut être surpris par la coupure qu'ils font parfois entre leurs engagements variés et leur futur enseignement. Ainsi, un candidat, pratiquant à un très haut niveau la musique, fort d'une culture en musicologie, se refuse à partager sa passion et ses compétences à des élèves qu'il imagine hermétiques par nature à la musique classique. On aurait attendu au moins une réflexion sur l'utilisation de ce savoir dans des cours d'esthétique, par exemple, ou en vue de sortir du cadre étroit de la leçon de philosophie pour entreprendre de transmettre une expérience de la musique présentée comme authentique.

Une culture philosophique précise

Le jury est attentif à la maîtrise d'une culture philosophique à *partager*. Or celle-ci peut paraître très lacunaire : des textes pourtant classiques sont évoqués, de manière allusive, sans être précisément analysés et réinvestis. La « caverne de Platon », qui, rappelons-le, est une allégorie qui a sa place au livre VII [514a] de *La République*, n'est pas l'alpha et l'oméga de la découverte de la vérité qui devrait

¹<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/epreuve-orale-d-admission-entretien-avec-le-jury-des-concours-de-recrutement-d-enseignants-et-de>

redescendre sur les élèves : la dialectique en est plus subtile. Elle donne en revanche l'occasion de prendre la mesure des difficultés de l'enseignement car s'il faut arracher et délivrer les prisonniers, cela ne se fait pas sans mal et sans risque d'échec. Une vision trop naïve de la mission et du pouvoir de la parole reste trop souvent présente. Le professeur ne peut compter par nature sur son seul charisme ; en tant que fonctionnaire, son autorité doit aussi venir d'ailleurs. Questionner la genèse de la notion d'autorité a pu conduire certains candidats, pendant la présentation de leur parcours, à reprendre l'étude qu'en donne Hannah Arendt dans *La Crise de la culture*, ce qui aurait pu être prolongé par une confrontation aux pistes ouvertes par Alexandre Kojève dans *La Notion de l'autorité* qui suppose l'antériorité de l'autorité à toute forme de pouvoir. Enfin pour délivrer le professeur de l'idéal de toute puissance et de maîtrise de ses élèves, la référence à Alain permettait de rapporter l'autorité à une situation institutionnelle qui dépasse le cadre de la classe : « L'administration connaît ces désordres [les chahuts en classe], mais elle veut les ignorer. Elle laisse entendre, dès qu'on la pousse là-dessus, que le professeur est seul coupable. En quoi elle ment. C'est à peu près comme si un gendarme accusait de maladresse ceux qui se laissent assassiner. Non ; le rôle d'un jeune savant est d'instruire, et non pas de faire le garde-chiourme. Aux surveillants, aux censeurs, aux proviseurs il appartient de faire régner l'ordre. Et, dès qu'ils voudront bien agir énergiquement, le professeur fera sa classe en paix. (...) Si j'étais directeur de l'enseignement secondaire, je m'occuperais de pacifier les lycées. J'y arriverais, parce que je rendrais les chefs responsables de tous les désordres. » (Alain, *Propos* du 18 février 1909).

De même, toujours en filant l'allégorie platonicienne, l'idée qu'il s'agirait de délivrer en classe les élèves ne paraît pas pleinement analysée : de quoi les délivrer ? comment le faire ? faut-il seulement le faire ? Si l'enseignement professionnel de la philosophie peut avoir comme référence l'émancipation, celle-ci ne peut parier sur le messianisme, pas plus que l'enseignement ne doit se couler dans le jargon abscons d'une prétendue pédagogie qui entendrait « libérer » par la motivation et la stimulation, en cherchant seulement à « intéresser » les élèves. La lecture de *Qu'est-ce que les Lumières ?* de Kant permet là aussi de prendre la mesure des conditions par lesquelles le professeur se trouve confronté à un public rétif. Comment travailler le paradoxe selon lequel « l'enseignement de la philosophie a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale »¹ ? Articuler un jugement libre et l'acquisition d'une culture ne va pas de soi. S'il s'agit « d'ôter les préjugés », cela ne doit pas conduire à les remplacer par une série d'opinions sur la pédagogie ou la didactique. Trop de candidats confondent un *dialogue* philosophique avec un *débat* et imaginent qu'il suffit de faire parler les élèves pour qu'ils raisonnent. Et bien des candidats se trouvent démunis quand il s'agit d'imaginer concrètement un cours ou une leçon de philosophie *dans la classe* – un candidat a maintenu par exemple l'idée qu'il s'agissait « d'échanger » avec les élèves, sans finir par identifier s'il y avait là bien quelque chose à « échanger ».

Idéal et réalisme

Si le code de l'éducation évoque parfois la « mission » de l'école, on attend cependant des futurs professeurs qu'ils se projettent avec réalisme et pragmatisme dans leur métier, et cela même si pèsent des figures ou des images tutélaires, comme cela a été évoqué ci-dessus avec l'allégorie de la caverne et le thème de la délivrance. Le contraste paraît parfois flagrant entre l'éloquence déployée lors de la présentation initiale de l'expérience personnelle et la prestation qui la suit, comme si « l'éveil », « l'illumination » parfois ressentie lors de sa propre classe de terminale écrasait les futurs professeurs, condamnés à vénérer ou à répéter la grandeur du passé. Comment entendre le propos grandiloquent d'un candidat évoquant l'émerveillement de sa propre rencontre philosophique, mais sur un ton totalement désabusé, presque neurasthénique, comme s'il avouait par avance la caducité de son propre enseignement ? À trop idéaliser l'image du professeur de philosophie, nous devenons ce que dit

¹ Préambules des programmes de philosophie des classes de terminales générale et technologique.

Nietzsche des hommes absorbés par les études historiques « des êtres tardifs, des épigones ». Comme l'an passé, le jury souhaite mettre en garde contre une dramatisation à l'excès de la vocation philosophique, surtout quand elle rejoint des préoccupations existentielles, des blessures personnelles devant lesquelles le jury ne peut que rester neutre et silencieux lors de l'épreuve. On attend d'un candidat qu'il jette un regard réaliste sur son futur métier, au fait de ses joies comme de ses difficultés. L'entretien qui suit l'exposé initial permet de s'y projeter, même en esquissant une analyse philosophique de son expérience. Par exemple, une candidate a déclaré avoir eu « une grande émotion » en découvrant la philosophie lors d'un cours de français en première portant sur l'extrait des *Essais* de Montaigne (I-26) sur « la tête bien faite » et non « bien pleine ». Le jury lui demande : « Pouvez-vous caractériser cette émotion philosophique ? ». La candidate répond que cette question est trop difficile. Le jury reconnaît la difficulté de la question et la précise en ces termes : « Pouvez-vous distinguer l'émotion philosophique de l'émotion esthétique ou d'une autre émotion plus triviale ? ». La candidate trouve la question intéressante mais ne pense pas pouvoir y répondre. Ce refus de l'obstacle et cette fermeture sont dommageables là où l'on attendait non une réponse toute faite, mais une tentative de distinction et l'esquisse d'une réflexion qui aurait eu sa place devant une classe.

De la distinction

Le jury a d'ailleurs souvent porté son attention sur la maîtrise des distinctions dès ce moment de l'entretien, qui fait partie de la pratique même de l'enseignement. Il ne s'agit pas seulement de pouvoir évoquer et mobiliser des idées générales, mais de préciser ce qui a constitué un objet d'expérience dans un parcours personnel. Ainsi une candidate qui, dans son expérience associative, a pu animer une association nommée « Philosophes au féminin », a paru étonnée qu'on lui demande de préciser la différence avec « philosophes femmes », ne parvenant pas à formuler la distinction entre « femme » et « féminin » – ce qui pourrait faire problème en cas de confrontation, dans un établissement, avec des problèmes relatifs au genre et à diverses formes de harcèlement. Or l'art de la distinction participe de la clarification des problèmes inhérente à une démarche à la fois philosophique et professionnelle. On attend des candidats qu'ils aient, vis-à-vis de leur expérience comme de leur projection dans le métier, l'attitude qu'ils devront pratiquement transmettre aux élèves : « Prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l'élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente. Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées¹. »

3. Seconde partie de l'épreuve : mises en situation professionnelle

L'arrêté du 25 janvier 2021 précise les modalités de l'épreuve de mise en situation professionnelle : « 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. »

Comme l'an passé, les commissions disposaient chaque jour d'une banque d'intitulés de sujet comprenant les deux moments de la seconde phase de l'épreuve : situation d'enseignement et situation de vie scolaire. À chaque fois, les candidats étaient invités à envisager les situations d'enseignement ou de vie scolaire qui leur étaient présentées selon le schéma directeur suivant :

¹ Programme de philosophie de terminale générale, Préambule

« *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 ? »*

Le rapport de la session 2022 du Capes-Cafep de philosophie l'indiquait clairement, ce schéma « a vocation à définir durablement, au point de vue de sa forme, l'épreuve " entretien " du Capes-Cafep de philosophie ».

*

Une remarque unanime a émergé des commissions : les candidats ne prennent le plus souvent pas la mesure de la situation proposée, ne serait-ce que parce qu'ils ne peuvent l'analyser pour elle-même, mais qu'ils y appliquent directement une question plus générale et souvent relevant de la seule opinion, comme si confrontés aux faits, ils en oubliaient qu'on les invitait à les réfléchir. Le jury recommande d'ailleurs, sans que cela ait valeur d'obligation, de noter par écrit la situation, ce qui permet peut-être de mieux faire apparaître ses tensions. Un court temps de réflexion peut être souhaitable et, sans être de trop longue durée, il vaut toujours mieux qu'une réponse à l'emporte-pièce.

Le cas échéant, le choix d'une situation pouvait permettre de développer un aspect soulevé lors de la première phase de l'entretien et il est à cet égard regrettable que certains candidats n'en aient pas saisi l'occasion, cloisonnant sans doute indûment les trois étapes de l'épreuve. Après lecture de la situation proposée, le jury invitait donc systématiquement les candidats à analyser cette dernière, à en formuler les enjeux et à évoquer des pistes de solutions, le cas échéant à expliquer comment ils les partageraient avec leurs interlocuteurs du système éducatif (hiérarchie, collègues, élèves, parents...).

Situations d'enseignement et perspectives philosophiques

Liste des situations d'enseignement proposées

À l'occasion d'un cours sur « la religion », un(e) élève demande s'il est légitime d'évoquer en public et à l'école ce qui relève de la foi privée.
Dans le cadre du cours sur « l'homme et l'animal » (HLP), un(e) élève fait valoir que les abattoirs sont des camps d'extermination.
Dans le cadre du cours sur « éducation, transmission et émancipation » (HLP), un(e) élève demande si un(e) professeur(e) peut être anarchiste.
Un(e) élève fait la remarque suivante : « si les idées sont à tout le monde, peut-on accuser quelqu'un de plagiat ? »
À l'occasion d'un cours sur « le travail », une(e) élève fait valoir que la notion de mérite, même à l'école, sert surtout à justifier les inégalités sociales.
Un(e) élève vous demande : « a-t-on le droit de tout dire dans une dissertation de philosophie ? ».
Lors d'un cours sur la technique, où vous avez développé des arguments pour réfuter la technophobie, un(e) élève vous demande d'être cohérent avec vous-même en acceptant l'usage du téléphone portable en classe.
Jugeant misogynes les propos de certains auteurs, un(e) élève fait valoir que « les philosophes aussi ont des préjugés ».
Un(e) élève vous reproche d'utiliser l'expression « les hommes » plutôt que « les humains ».

Lors d'un cours sur « la justice », alors que vous exposez l'universalisme des droits de l'Homme, un(e) élève vous oppose l'absence de considération pour les femmes.
Dans le cadre du cours sur « la raison », vous mobilisez l'idée de Dieu chez un philosophe ; des élèves vous reprochent de contrevenir au principe de laïcité.
Dans le cadre d'un cours sur « la vérité », un(e) élève prétend qu'« être platonicien est une opinion qui se respecte ».
En HLP, dans un cours sur « Histoire et violence », vous évoquez une conception constructiviste de la science historique. Un(e) élève intervient : « C'est vrai, les camps de la mort n'ont jamais existé ; c'est de la pure propagande ! »
Dans un cours sur la société ou la politique, vous êtes amené(e) à évoquer la théorie aristotélicienne de l'esclavage. Un(e) vous interpelle au motif que vous vous appuyez sur votre culture pour défendre le colonialisme.
Dans un cours sur la justice, on vous objecte que l'universalisme est une idéologie occidentale et qu'il n'est pas universalisable.
Dans un cours sur l'État, un élève suggère que « nous ne sommes pas en démocratie ».
Dans un cours sur l'État, abordant la devise « liberté, égalité, fraternité », un élève vous suggère d'ajouter « laïcité ».
Un élève vous demande pourquoi on ne peut pas « donner son avis » dans une dissertation de philosophie.
Lors du premier cours de l'année, un ou une élève vous lance : « C'est vous qui êtes chargé de nous enseigner que Dieu n'existe pas ? »
Lors d'un cours sur l'art, un élève se moque des exemples choisis par le professeur ou évoqués par les textes, exemples tirés de la culture classique (Mozart, Homère...) et déclare : « tout ça, c'est pour les riches! »
Un devoir surveillé a été prévu de longue date avec une classe. Le jour dit, l'ensemble des élèves refuse de composer, sous prétexte que le cours n'a été compris par personne.
Dans le cadre d'un cours sur la religion, un(e) élève demande au professeur s'il est croyant.
Lors d'un cours sur l'art, le professeur diffuse un extrait d'une vidéo d'un atelier d'artiste dans laquelle des modèles, hommes et femmes, sont nus. Un(e) élève dit au professeur qu'il ne peut pas regarder cette vidéo parce que son éducation le lui interdit.
Des élèves sollicitent le professeur de philosophie pour qu'il invite un rabbin dans le cadre du cours sur la religion, afin d'entendre la parole d'un « professionnel » sur la question.
Lors de l'étude en classe du texte de Kant tiré de <i>Qu'est-ce que les Lumières ?</i> sur la paresse et la lâcheté, un(e) élève s'indigne de la formule de Kant qui écrit que « le sexe faible tout entier (...) tient pour très dangereux de faire un pas en avant vers la majorité ».
Dans le cadre d'un cours sur la nature où l'on cherche à éclairer la notion de « nature humaine », un(e) élève soutient que pour les êtres humains, toutes les sexualités ne sont pas naturelles ou que certaines sont des anomalies de la nature.
Dans le cadre d'un cours sur « la religion » dans lequel il s'agit de comprendre les expressions telles que « Dieu est mort » ou « la mort de Dieu », un(e) élève s'offusque en jugeant blasphématoires de telles expressions.
Lors de la présentation que vous faites à vos élèves de votre programme annuel de travail, certains vous reprochent de ne pas suivre le programme linéairement, notion après notion.
Un(e) élève affirme que la promotion actuelle des valeurs démocratiques n'est que le résultat de la victoire des démocraties sur le nazisme en 1945 : « les vainqueurs ont toujours raison ! »
Un(e) élève vous demande pourquoi, si la philosophie consiste à penser par soi-même, vous lui demandez de lire des textes philosophiques.

Lors d'un cours où vous avez présenté les analyses de Bourdieu, des élèves vous disent que vous n'êtes pas légitime pour faire cours parce que, comme tous les enseignants, vous êtes un pur produit de la reproduction.
Des élèves demandent qu'on organise des débats en lieu et place du cours.
À l'occasion de l'étude d'un texte de Hannah Arendt, le professeur donne quelques éléments biographiques sur la philosophe. Il entend alors un élève dire à son camarade : « Y'en a toujours que pour les Juifs ».
À l'occasion de l'étude en œuvre suivie du Banquet de Platon, des élèves sont choqués par le fait que le texte parle de certains interlocuteurs comme étant des « amoureux » de Socrate.
Dans le cadre d'une séance HLP sur « Éducation, transmission et émancipation », un élève affirme que toute éducation est une aliénation qui met l'enfant sous l'emprise des parents et de l'institution scolaire.
Dans le cadre d'un cours sur la justice, vous évoquez l'évolution du droit vers une meilleure prise en compte de l'égalité entre hommes et femmes. Un(e) élève vous rétorque qu'entre hommes et femmes il ne peut y avoir d'égalité mais seulement complémentarité des sexes.
Dans le cadre d'une séance HLP sur « L'humain et ses limites », des élèves affirment que les expériences sur le corps humain sont toutes légitimes et qu'elles permettent de faire progresser la science.
Lors d'un cours consacré au pouvoir politique, un élève affirme qu'aucun régime démocratique n'est capable d'assurer la sécurité nationale et qu'il n'y a plus que les extrêmes pour vraiment sauver la République.
Dans le cadre d'un cours sur « la vérité », un(e) élève affirme que les vérités révélées sont beaucoup plus puissantes que les vérités scientifiques et que la religion doit par conséquent guider la recherche scientifique.
Un(e) élève s'oppose au traitement en cours de la notion de religion en soutenant que celle-ci relève de la seule croyance personnelle.
Dans le cadre du cours sur « le devoir », un(e) élève affirme que seule la religion peut fonder la morale et qu'il ne faut pas chercher d'autres fondements possibles à l'action publique et privée.
Un(e) élève s'étonne qu'on étudie en cours des auteurs comme Saint-Augustin ou Saint-Thomas et affirme que le cours de philosophie n'est pas une leçon de catéchisme.
Dans le cadre d'un cours sur la nature, des élèves soutiennent qu'il faut interdire des « mœurs contre nature ».
Vous lisez avec les élèves un texte de Montesquieu faisant l'éloge paradoxal de l'esclavage. Des élèves récusent l'usage d'un tel texte en classe.
Dans le cadre d'un cours sur la politique, vous étudiez la typologie des régimes politiques établie par Platon dans La République. Un(e) élève affirme alors que la tyrannie est préférable à la démocratie car « au moins on évite le désordre ».
À l'occasion d'un cours sur doute cartésien, un(e) élève vient affirmer qu'il faut toujours douter des médias car « ils cachent la vérité aux citoyens pour servir les puissants ».
Dans le cadre d'un cours sur la justice, vous abordez la question de la peine capitale et rappelez qu'elle a été abolie en France en 1981. Un élève affirme alors que si celle-ci était rétablie « il y aurait beaucoup moins d'insécurité ».
Dans le cadre d'un cours sur la religion, vous rappelez à vos élèves que le blasphème n'est pas un délit en France. Un(e) élève proteste : « Justement, la blasphème, ça devrait être interdit. Comme ça, on respecterait enfin les croyants. »

Lors d'un cours sur la nature, un(e) élève déclare que l'homosexualité est contre-nature, la reproduction sexuée étant nécessaire à la pérennité de l'espèce, et qu'elle devrait donc être interdite.
Lors d'un cours sur la science, un(e) élève soutient qu'il n'est pas formellement démontré que la Terre est ronde et que de nombreuses vidéos en ligne attestent au contraire qu'elle est plate.
Dans un cours consacré à « L'Humanité en question », alors que vous abordez le colonialisme, un(e) élève fait valoir les avantages de ce dernier et les progrès qu'il a permis de réaliser.
Dans un cours consacré au « Travail », alors que vous évoquez la discrimination positive, un élève conteste la justice de telles mesures correctives.
Vous utilisez, expliquant un texte de Freud, le terme d'hystérie. Un(e) élève juge le terme sexiste et donc stigmatisant.
Au moment où vous écrivez au tableau le titre de votre séquence sur la religion, un élève vous demande s'il est normal que l'on étudie « la religion » dans une école laïque.
Dans un cours sur le travail, vous évoquez la notion marxiste de lutte des classes. Un élève vous reproche de « faire de la politique ».
Dans un cours sur la religion, vous exposez la thèse de Spinoza selon laquelle la religion a une fonction essentiellement pratique et ne contribue à établir aucune vérité d'ordre théorique. Un élève est choqué : il estime que vous n'avez « pas le droit de dire une chose pareille ».
Dans un cours sur la justice, vous évoquez la question de la peine de mort. Un élève déclare avec véhémence qu'il faudrait la rétablir.
Dans un cours sur la liberté, vous évoquez la liberté d'expression. Manifestement pour vous provoquer, un élève profère distinctement un juron.
Lors d'un cours sur la nature où vous exposez les arguments qui tendent à montrer qu'il n'y a pas de norme naturelle des pratiques, une élève s'emporte en disant qu'il y a bien des pratiques contre-nature, comme l'homosexualité, qui ne permet pas de se reproduire.
À l'occasion de l'étude des <i>Politiques</i> d'Aristote, un(e) élève refuse de continuer arguant qu'on ne saurait croire un philosophe favorable à l'esclavage.
Un(e) élève vous demande pourquoi vous n'étudiez que des auteurs masculins et vous demande si la philosophie est « inégalitaire et misogyne ».
Lors d'un cours sur « histoire et violence », un élève intervient pour faire l'apologie de la violence en raison de l'impuissance de la parole et de la philosophie.
À l'occasion d'un cours sur la science, un élève vous interpelle et conteste votre compétence et légitimité à mobiliser des théories scientifiques comme celles de Lavoisier ou d'Einstein.
Lors d'un cours sur l'inconscient, un élève refuse d'étudier Freud car ce dernier « considérait l'homosexualité comme une perversion ».
Lors d'un cours sur « histoire et violence », un(e) élève demande pourquoi on ne peut pas défendre le négationnisme.
Un groupe d'élève interrompt votre cours sur <i>La Politique</i> d'Aristote en proclamant que les thèses de cet auteur, qui défendent l'esclavage et l'infériorité naturelle des femmes, sont aujourd'hui inacceptables.
En complément d'un cours sur le Phèdre de Platon, vous proposez à vos élèves une réflexion sur les rapports entre amour et sexualité. Un groupe d'élèves s'y oppose au motif qu'il s'agirait d'une question intime et qu'on n'aurait pas à en parler en classe.
Un(e) élève vous demande l'étymologie d'un mot que vous avez utilisé. Vous l'ignorez, il vous le reproche.

Un groupe d'élèves – à l'occasion de votre cours sur la justice – affirme que le communautarisme en Grande Bretagne est bien plus juste que l'application du principe de laïcité en France.
Vos élèves vous demandent d'établir une grille détaillée de compétences afin d'« apprendre plus facilement à philosopher ».
Vous rendez le premier devoir de l'année et un(e) élève, manifestement déçu(e) par sa note, déclare que « la notation en philosophie, c'est subjectif ».
Une élève vous demande si elle peut s'aider de « ChatGPT » pour rédiger son devoir à la maison. Elle trouve que ce prototype d'agent conversationnel est très utile. Un autre élève, qui a entendu la conversation, intervient : il considère quant à lui qu'avoir recours à ce type d'outil relève de la « triche ».
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.

Pour un jury de philosophie, les situations d'enseignement conduisent assez naturellement à se référer à des éléments de doctrines philosophiques abordés dans les classes. Les cas choisis par le jury font partie du fond commun de sa culture disciplinaire, en évoquant des auteurs ou des œuvres classiques. L'attestent les deux exemples qui suivent :

- « Dans un cours sur la religion, vous exposez la thèse de Spinoza selon laquelle la religion a une fonction essentiellement pratique et ne contribue à établir aucune vérité d'ordre théorique. Un(e) élève est choqué : il ou elle estime que vous n'avez pas le droit de dire une chose pareille. »

- « À l'occasion de l'étude des *Politiques* d'Aristote, un(e) élève refuse de continuer arguant qu'on ne saurait croire un philosophe favorable à l'esclavage. »

Ces sujets montrent que les éléments d'une culture philosophique commune à partager restent naturels, mais on n'attend évidemment pas des candidats une prestation analogue à une soutenance de thèse, ni même à une simple leçon de philosophie – ce n'est absolument pas le lieu. Cependant on reste surpris parfois de la grande généralité des propos tenus par certains lors de l'entretien. On a pu s'étonner dans le premier cas d'entendre un candidat évoquer sa lecture du *Traité théologico-politique* et sa fascination pour la méthode géométrique utilisée par l'auteur alors que, précisément, elle n'est pas mise en œuvre dans ce traité. Pourtant, en prenant appui sur Spinoza lui-même et ses arguments, une distinction entre la référence à Dieu et le discours des religions instituées pouvait donner lieu à une réponse plus nuancée.

Dans le second sujet, s'agissant de la référence à l'esclavage ou à la condition des femmes, chez Aristote, la seule référence au contexte ne saurait suffire, à moins d'être explicitée. En ce qui concerne l'esclavage, il aurait été pertinent de rappeler que, comme tous les textes aristotéliens, il s'agit d'une reconstitution qui a ses lacunes et incertitudes. Le texte lui-même fait valoir des embarras. On pourrait signaler la pratique même d'Aristote conduisant à affranchir ses esclaves... Plus en détail, il s'agirait de rappeler que le Stagirite établit dans le texte une distinction entre ce que serait l'esclavage par nature et par convention, ce dernier relevant du droit du plus fort et de ses ambiguïtés. Même en restant au contexte historique, un candidat a su montrer que cela ouvrait une réflexion sur l'historicité de la philosophie. Après avoir rappelé les fondements philosophiques de la thèse d'Aristote, il s'est proposé d'amener les élèves à dégager les fondements de leur propre thèse. Il a indiqué qu'il serait passé par l'histoire des concepts de nature, travail, liberté. Le jury l'a alors interrogé sur le risque d'induire une relativisation des thèses philosophiques en recourant à l'histoire. Le candidat a répondu avec à propos que ce serait l'occasion de proposer aux élèves un travail méthodologique sur la critique philosophique.

Bien entendu, la connaissance des auteurs et des œuvres doit toujours être ajustée à l'analyse de la *situation d'enseignement* dans laquelle ils sont évoqués. Par exemple, face à la situation d'enseignement : « A l'occasion de l'étude en œuvre suivie du *Banquet* de Platon, des élèves sont choqués par le fait que le texte parle de certains interlocuteurs comme étant des " amoureux " de Socrate. », le candidat déclare qu'il dira aux élèves que « leur propos est homophobe et que l'homophobie est un délit ». Le jury s'efforce de lui montrer que ces élèves ne sont peut-être pas tant choqués par l'homosexualité en tant que telle, que par l'homosexualité actualisée entre le maître et son élève. Le jury souligne la nécessité de rappeler à la classe le contexte historique de la *paidēra* et de préciser ce qu'en pensent Socrate et Platon en mobilisant, par exemple, le dialogue entre Alcibiade et Socrate à la toute fin du *Banquet*. Dès lors, un travail de précision conceptuelle peut s'engager. C'est ce qu'a bien montré une candidate confrontée à la situation suivante : « Dans le cadre d'un cours sur la nature où l'on cherche à éclairer la notion de " nature humaine", un(e) élève soutient que, pour les êtres humains, toutes les sexualités ne sont pas naturelles ou que certaines sont des anomalies de la nature. ». Elle commence par définir avec précision le mot « anomalie », distingue la sexualité animale de la sexualité humaine et sous-entend qu'on ne peut pas faire un usage normatif de la nature. Le jury imagine alors que « l'élève ajoute que Freud lui-même déclare que l'homosexualité est une perversion ». La candidate répond que Freud n'échappe pas à certains préjugés de son temps. Il aurait d'ailleurs été intéressant d'approfondir la réflexion en rappelant ce qu'est la perversion chez Freud et en se demandant alors si le propos de Freud rejoint vraiment celui de l'élève. Toutefois la brièveté de l'épreuve impose parfois des raccourcis inévitables sans interdire des prestations réfléchies et de réelle qualité.

Les cas présentés font apparaître la multiplicité des situations d'enseignement et des exercices mobilisés en cours. La connaissance de ces derniers, notamment ceux figurant à la rubrique « exercices et apprentissage de la réflexion philosophique » des programmes doit permettre de montrer comment les futurs professeurs appréhendent les divers moyens à leur disposition pour faire cours. La leçon, la dissertation et l'explication de texte en font bien évidemment partie, mais d'autres réponses aux situations peuvent paraître pertinentes et il appartient aux candidats de les examiner. Face la situation d'enseignement où « un(e) élève vous demande pourquoi on ne peut pas donner son avis dans une dissertation philosophique », le candidat déclare que la philosophie est une discipline scolaire dans laquelle on réfléchit au moyen de connaissances pour nourrir sa propre pensée. En effet, mais comme le souligne le jury, il serait souhaitable de distinguer l'avis qui semble être une simple opinion d'une véritable conviction et de montrer ainsi la richesse pratique d'un dialogue argumenté.

On attend d'ailleurs des candidats qu'ils passent de l'exposé des faits à la position de problèmes. Cette épreuve évalue précisément le discernement et la capacité professionnelle à juger une situation concrète dans sa particularité, et non à appliquer de façon systématique des règles

générales. Il faut donc faire preuve de jugement, plus réfléchissant que déterminant, dans sa façon d'analyser les situations, pour en tirer l'analyse la plus fine possible.

C'est ce qu'a fait une candidate qui a proposé une excellente réflexion sur la situation suivante : « Lors d'un cours sur l'art, un(e) élève se moque des exemples choisis par le professeur ou évoqués par les textes, exemples tirés de la culture classique (Mozart, Homère) et déclare : "tout ça, c'est pour les riches". » La candidate a dégagé deux questions de la situation : la première portait sur la supposée valeur universelle des œuvres classiques, et la seconde sur la nécessité d'un capital culturel pour accéder à ces œuvres. Elle a ensuite proposé de les traiter à partir des formulations suivantes : « L'œuvre d'art parle-t-elle à tous ? » et « Comment un cours peut-il rendre les œuvres accessibles ? », traçant deux lignes problématiques. Elle aurait alors insisté auprès des élèves sur l'histoire des œuvres à travers l'exemple de Shakespeare, dramaturge originellement populaire devenu un pilier de la culture classique. Enfin, après avoir mentionné l'importance de l'étude de l'histoire dans la culture aristocratique en France, elle aurait invité la classe à se demander si l'étude d'œuvres passées était, en tant que telle, élitiste.

L'enseignement de la philosophie, comme tout autre, peut être affecté par l'irruption de modes ou de nouvelles technologies. On attend des futurs enseignants qu'ils aient une analyse qui dépasse l'adulation pure et simple ou le rejet *a priori* de telle ou telle technique. L'apparition de « Chat GPT » ne fait sans doute qu'accroître le risque que les élèves s'en remettent – ce qui n'est pas neuf – à des solutions toutes faites pour « répondre » aux demandes des enseignants. Le cas envisagé était le suivant : « Un(e) élève vous demande si il ou elle peut s'aider de Chat GPT pour rédiger son devoir à la maison. Il/elle trouve que ce prototype d'agent conversationnel est très utile. Un(e) autre élève, qui a entendu la conversation, considère quant à lui/elle qu'avoir recours à ce type d'outil relève de la "triche". » Un candidat a été invité à revenir sur ce qu'il entendait par l'exigence proprement philosophique de « penser par soi-même » en vue de faire comprendre à ses interlocuteurs qu'une telle exigence n'excluait pas mais nécessitait de passer par la médiation d'autre chose que soi – et en premier lieu une tradition philosophique, elle-même médiatisée par et dans un cours de philosophie – et qu'elle était la condition d'une appropriation de pensées élaborées à nouveaux frais et contextualisées. Dès lors, la situation en question invitait à distinguer les différences entre s'aider de son cours et s'aider de ChatGPT. C'est en effet depuis ces distinctions que peut être délimité le domaine de la « triche ». Mais on insistera sur la manière dont le candidat doit d'abord prendre acte de la situation concrète elle-même en s'y installant *professionnellement*, quitte, y compris avec les élèves, à en faire un support exemplaire pour problématiser ce que signifie, d'une manière plus générale, avoir un rapport libre avec un objet technique. Sans doute qu'il n'y a pas de cours sur la technique qui ne fasse l'épreuve des modes d'apparaître en situation de l'objet technique. Libre au candidat d'étayer cette installation dans la situation avec les références philosophiques qui lui paraissent les plus pertinentes. En revanche, une candidate s'est enfermée dans l'idée que prendre modèle sur « Chat GPT » pourrait bien aider les élèves à faire de bons devoirs, sans pouvoir approfondir la distinction entre un modèle et un exemple, et encore moins interroger la capacité d'un « agent conversationnel pré-entraîné » à produire des problèmes philosophiques.

Enfin, en toutes circonstances, la variété des situations envisagées, souvent vécues par des collègues ou susceptibles d'être vécues au cours d'une carrière d'enseignant, doit prendre en compte de la variété des publics concernés et ne pas se limiter à un face-à-face hypothétique entre un professeur et un élève. Il convient également de moduler son analyse et sa réponse en prenant en compte le *groupe* que constitue une classe. Enfin il ne s'agit pas de plaquer une intention unique des élèves sur les cas évoqués, mais prendre en charge les termes dans lesquels la situation a été initialement exposée, l'approche ne pouvant pas être la même quand les élèves « demandent », « contestent », « sont choqués par » ou « soutiennent que ».

Un candidat à la prestation très réussie, interrogé sur une réaction d'élève « choqué » que le professeur utilise l'expression de « la mort de Dieu », commence ainsi par s'interroger sur les différentes

façons de comprendre ce propos : l'élève est-il de bonne foi ? est-ce un désir de provoquer ? ou bien encore faut-il y voir un propos irrigué par une idéologie ? Les trois propositions sont envisageables, mais conduisent chacune à des enjeux très différents qui peuvent être précisés et engager des perspectives différentes. D'une manière générale, le jury apprécie que les élèves ne soient pas considérés comme fautifs, et que soit entendue, même dans la contestation, l'authenticité de leur intention critique. Sans être systématisée, une réponse qui rassemble dialectiquement le point de vue de l'élève et celui de l'enseignant ou de l'institution peut être un moyen d'exposer et de comprendre la complexité d'une situation donnée.

Les manières de répondre aux élèves supposent que l'on ait conscience de la spécificité d'une approche qui ne cherche pas à apporter une réponse toute faite et définitive. L'enseignement ne se résume pas à un apport « d'informations » ou de « renseignements ». Or comment, dans des situations d'enseignement, avoir une idée claire de l'activité professorale dès lors qu'on se montre incapable, comme l'ont été plusieurs candidats, de distinguer clairement, dans l'enseignement même et dans sa pratique professionnelle, entre transmission de connaissances et transmission d'informations ? Aux questions portant sur le relativisme des élèves, on ne peut s'exposer au risque d'un scepticisme de mauvais aloi et faire de la philosophie un exposé d'opinions variables. Un candidat a déclaré qu'il montrerait aux élèves que la philosophie est « un jeu avec les idées », mais il n'est pas parvenu à dégager les différentes acceptions du « jeu » et à répondre aux questions suivantes : « Si la philosophie est un jeu, quel type de jeu est-elle ? Que peut-on y gagner ? Que risque-t-on dans ce jeu si c'est un jeu ? ». Il faut parfois assumer devant les élèves la part de labeur que comprend l'étude de la philosophie, ou affirmer que la philosophie peut ne pas intéresser. C'est ce que signalait Alain, en réponse à certaines injonctions pédagogiques : « (...) Je suis assuré que si l'on espère éveiller l'esprit par ces moyens-là [les leçons de choses qui sont censées amuser les enfants], on se trompe. Ce qui intéresse n'instruit jamais. » (*XXVII^e Propos sur l'éducation*, 1932).

Situations de vie scolaire

Liste des situations de vie scolaire proposées

Des élèves accusent le règlement intérieur d'ingérence sur la tenue des filles – qui doit rester une affaire privée – et vous demandent votre avis.
Des élèves se mobilisent pour que la cantine soit « vegan » et demandent votre soutien.
Des élèves jugent que le calendrier scolaire est un calendrier chrétien, ce qui selon eux est en rupture avec le principe de laïcité.
Des élèves proposent de produire des vidéos plutôt que des contenus écrits pour être évalués, argumentant que c'est plus démocratique et égalitaire.
Un(e) élève fait valoir que l'école partage des points communs avec la prison.
Un(e) élève demande pourquoi la performance et la compétition semblent plus valorisées que l'empathie et l'entraide dans l'évaluation scolaire.
Des élèves refusent d'être évalués à l'oral au nom du fait que l'épreuve du baccalauréat de philosophie est évaluée à l'écrit.
Un(e) élève intervient à l'issue d'une remise de devoirs, où il/elle a obtenu une nouvelle fois une note inférieure à la moyenne, pour dénoncer votre enseignement comme élitiste.
L'administration de votre lycée place des épreuves de « bac blanc » un samedi matin, jour de Shabbat.
Dans le courant du trimestre, vous avez travaillé sur des textes de Marx évoquant les thèmes du travail, de l'exploitation et de la classe ouvrière. Lors du conseil de classe, vous êtes

questionné par les délégués des parents d'élèves sur le choix de ces textes comme objets d'étude dans le cadre scolaire.
Lors de rencontres parents/professeurs, des parents vous reprochent un rythme de travail insuffisant au motif qu'il y a deux élèves en situation de handicap dans la classe.
Entre deux cours, vous assistez à une altercation entre deux élèves qui appartiennent à l'une ou l'autre de vos classes. Leurs échanges contiennent des propos racistes et haineux.
Dans un couloir, un élève que vous ne connaissez pas filme avec son smartphone dans toutes les directions.
Des élèves vous sollicitent en tant que professeur de philosophie pour appuyer leur demande auprès du chef d'établissement d'organiser des rencontres et des échanges sur la spiritualité au lycée, qui permettraient aux élèves de différentes religions et aux athées de dialoguer sur leur conception de la vie, de la société et de la religion.
Des élèves vous sollicitent en tant que professeur de philosophie pour les accompagner à une manifestation contre la politique du gouvernement.
Alors que, durant un cours, une professeure de philosophie sort dans le couloir pour demander le silence aux élèves qui s'y trouvent présents, l'un d'eux lui répond qu'il n'a pas à obéir à des professeurs qui ne sont pas les siens, surtout s'il s'agit de femmes.
Lors d'un interours, vous entendez un(e) élève, s'agaçant de ne pas être comprise correctement par l'un(e) de ses camarades, lui demander « d'arrêter de faire l'autiste ».
L'administration du lycée vous sollicite pour participer à un groupe de réflexion interdisciplinaire sur « l'amélioration des compétences des élèves ».
L'administration du lycée vous sollicite pour contribuer à la rédaction d'un document d'accompagnement destiné aux élèves sur les « valeurs de la République ».
Lors des commissions d'entente et d'harmonisation qui ont lieu pendant la correction du baccalauréat, un(e) collègue dont la notation est particulièrement sévère justifie sa "politique de notation" au motif d'une défense de la philosophie et de son excellence.
Lors des commissions d'entente et d'harmonisation qui ont lieu pendant la correction du baccalauréat, un(e) collègue dont la notation est particulièrement bienveillante justifie sa « politique de notation » au motif d'une défense de la philosophie, dont tous les candidats sont capables sans exception.
Un parent d'élève refuse de vous serrer la main parce que vous êtes une femme, alors qu'il a accepté de le faire avec un collègue masculin.
Lors de la correction à plusieurs professeurs d'un « bac blanc », des élèves insatisfaits que leurs notes ne correspondent pas à leurs notes habituelles vous demandent de corriger à nouveau le paquet.
Un parent d'élève refuse de serrer la main d'une de vos collègues parce qu'elle est une femme, alors qu'il a accepté votre poignée de main, à vous qui êtes un homme.
Lors d'une heure de vie de classe, les élèves se plaignent d'un collègue qu'ils accusent d'être raciste.
Vous êtes professeur(e) en terminale, des élèves vous livrent que plusieurs de leurs camarades font un concours, sur un groupe <i>Snapchat</i> , de la croix gammée la plus réussie.
Lors d'une séance au CDI, les élèves doivent travailler en groupes, mais vous remarquez que les filles et les garçons ne se mélangent pas. Vous demandez alors à refaire les groupes pour que la mixité soit respectée, mais les élèves refusent.
À l'occasion de la visite d'une exposition sur la laïcité en lien avec la journée du 9 décembre, des élèves affirment : « la loi française devrait s'adapter à la modernité, on devrait autoriser les signes religieux à l'école comme dans les pays anglo-saxons ».

Dans un établissement très connecté, des élèves demandent que vos cours soient filmés afin de pouvoir retravailler la séance le soir.
Au motif que vous avez été gréviste, des élèves vous demandent de les aider à relire leur communiqué d'appel à la grève des lycéens avant publication sur des réseaux sociaux.
Un(e) élève transgenre arrive dans la classe dont vous êtes professeur principal, ses camarades l'accueillent avec bienveillance, mais deux professeurs de l'équipe pédagogique demandent à ce que l'élève soit affectée dans une autre classe.
Des élèves ont cherché votre profil en ligne et découvert que vous êtes responsable syndical. Ils disent ne plus croire en votre capacité à assumer votre devoir de neutralité dans la cadre de votre fonction d'enseignant.
Vous entendez beaucoup de bruit dans la salle de classe qui jouxte la vôtre ; vos élèves vous prennent à partie et vous demandent d'intervenir pour faire cesser cette situation.
Un(e) élève soutient que le professeur de philosophie n'a pas à mettre de notes car la pensée d'une personne ne peut pas être jugée meilleure que celle d'une autre.
Un(e) élève affirme en cours que l'exercice de la dissertation est dépourvu de sens parce que chacun a des opinions et n'a pas besoin de les justifier.
Un(e) élève prétend que l'égalité des chances n'est qu'une illusion et un pur discours institutionnel, et que l'école ne tient donc pas ses promesses.
Un(e) élève s'appuie sur le cours de philosophie pour justifier son refus de suivre le règlement intérieur du lycée et soutient qu'une forme scolaire de désobéissance civile s'impose.
Un(e) élève soutient que nous sommes en démocratie et que par conséquent nous avons le droit de dire ce que nous voulons.
Un élève « fille » au regard de l'état civil demande à être considéré et appelé comme un garçon. L'un de ses parents vient vous voir : « Ma fille est une fille », insiste-t-il.
Suite à un cours sur les différences entre les cultures, vos élèves vous demandent d'organiser dans l'établissement une « journée multiculturelle » au cours de laquelle chacun viendrait vêtu d'un costume ou d'accessoires symbolisant ses « origines ».
Vous êtes informé(e) que des parents d'élèves se sont étonnés auprès de la direction de votre établissement que vous avez abordé le thème de la sexualité dans vos cours de philosophie.
Un(e) élève vous demande de laisser votre salle de classe ouverte durant la récréation afin de lui permettre de « prier discrètement ».
Lors d'une journée caniculaire, un élève enlève son t-shirt au motif qu'il fait trop chaud dans la salle et que « les hommes ont bien le droit de se mettre torse nu ».
À l'interclasse, vous constatez qu'un petit groupe prend systématiquement à partie un(e) de vos élèves en moquant sa corpulence.
Vous surprenez des élèves en train d'inscrire des propos à caractère raciste sur les tables de la salle de classe.
Les élèves qui ont déjà leur baccalauréat du fait de leurs notes de contrôle continu et d'enseignements de spécialité se désintéressent de votre cours à partir du mois d'avril.
Des élèves sont « accro » à leur téléphone et perturbent la classe. Vous engagez une réflexion sur les aliénations liées aux nouvelles technologies.
Des élèves comparent votre cours à celui d'un autre professeur de philosophie du lycée et se plaignent de votre « retard » dans l'avancement du programme.
Dans les couloirs, vous constatez qu'un collègue ou un personnel administratif ordonne agressivement à un élève d'enlever sa casquette.

Vous apprenez qu'un(e) collègue est publiquement dénigré(e) sur la boucle d'un réseau social rassemblant de nombreux professeurs du lycée.
En conseil pédagogique, un collègue demande quelle « solution » le règlement intérieur peut proposer pour « lutter contre » les vêtements trop longs portés par certaines élèves.
Un élève refuse de ranger son téléphone portable, au motif qu'« il faut vivre avec son temps ».
Un élève, de plus en plus souvent absent, ne s'est pas présenté au bac blanc. Par la suite, au cours d'une discussion avec lui, il vous dit que, « de toutes les façons, il n'y a pas besoin d'étudier pour se faire de l'argent ».
Une élève vous dit qu'elle ne comprend pas pourquoi le port du voile par les filles est interdit dans la cour du lycée alors que les garçons ont le droit de porter des casquettes.
Un élève conteste le principe même d'un enseignement philosophique. Il refuse de prendre des notes en classe et de faire les travaux demandés, au motif que sa religion lui apprend déjà tout ce dont il a « besoin pour savoir vivre et pour comprendre le monde ».
Un élève refuse de faire des travaux manuscrits, au motif que l'écriture manuscrite est selon lui une technologie dépassée.
Vous croisez dans le couloir, des élèves que vous ne connaissez pas, en train de préparer un joint de cannabis.
Annonçant la tenue d'un devoir sur table devant se tenir le jour d'une fête religieuse non catholique ou protestante, un/une élève « vous affirme que la France n'est pas laïque puisque seuls les jours de fêtes religieuses chrétiennes sont fériés ».
Un(e) élève vous reproche de vous adresser aux élèves en utilisant des marqueurs linguistiques de genre, leur imposant implicitement de se conformer à un genre dans lequel ils/elles ne se reconnaissent pas.
Un(e) élève vous demande pourquoi vous avez fait grève.
Un(e) bon(ne) élève arrête de travailler en philosophie au motif qu'il/elle a choisi une orientation scientifique pour ses études supérieures.
A la fin d'un cours, un(e) élève déçu(e) par sa note, jette sa copie à la poubelle sans lire les appréciations.
Un ou une élève vous suit jusqu'à chez vous, vous envoie un mail tous les soirs et cherche à vous parler seul à seul un peu trop souvent.
Dès qu'ils en ont l'occasion, deux élèves parlent entre eux pendant votre cours dans une langue que vous ne comprenez pas.
Des élèves vous demandent de participer à des séances de « café Philo » réservées aux filles qu'elles organisent dans l'établissement.
Un groupe d'élèves a été exclu de l'établissement pour des faits de harcèlement sur un autre élève. Une partie de vos élèves soutient les élèves exclus au motif que l'élève harcelé serait « une victime » et un lâche, incapable de se défendre lui-même.
À la demande d'une fille de la classe, un élève se lève pour fermer une fenêtre. D'autres garçons le traitent de « soumis ».
Suite à un cours sur l'art et le cinéma où vous avez présenté des œuvres de Pedro Almodóvar ou de Luis Buñuel, vous recevez des mails de la part de parents qui vous accusent de présenter aux élèves des films et des réalisateurs à orientation pornographique.
Un(e) délégué(e) vous reproche de donner trop de travail à la maison et de rompre ainsi l'égalité de traitement des élèves.
Un(e) élève demande pourquoi l'écriture inclusive n'est pas utilisée à l'école alors que cette dernière promeut l'égalité filles/garçons.

Vous donnez un devoir facultatif pour permettre à ceux qui le souhaitent de rattraper un peu leur moyenne. Quelques-uns de vos meilleurs élèves viennent protester en soutenant qu'il est injuste de toujours aider les plus paresseux.

Lors d'une séquence de classe houleuse, vous décidez d'exclure un(e) élève de la classe, qui conteste cette exclusion au motif qu'il/elle a le droit de s'expliquer et vous le devoir de l'écouter.

Les traitements des situations de vie scolaires ont souffert les mêmes défauts et ont donné lieu aux mêmes bonnes prestations que celles décrites précédemment. Là encore, une attention à la littéralité des énoncés est de mise et la prise de notes peut aider à l'analyse. Le jury attend une connaissance, même rudimentaire, du fonctionnement d'un établissement ou de ce que l'on appelle parfois « la communauté scolaire » : instances, personnels, parents et élèves – ce qui permet d'ailleurs le plus souvent de distinguer nettement ce qui relève de l'action individuelle du professeur, ou du recours, souvent souhaitable, à d'autres médiations.

Plus encore que pour la situation dite « d'enseignement », nombre de candidats croient devoir réciter un ensemble de réponses identifiées, à tort ou à raison, à un discours institutionnel figé. Là encore, le jury attend des futurs professeurs de philosophie qu'ils aient d'abord une analyse de la complexité de la situation proposée et qu'ils ébauchent plusieurs pistes de réflexion. Soit par exemple la mise en situation de vie scolaire suivante : « Lors d'une séance au CDI, les élèves doivent travailler en groupes, mais vous remarquez que les filles et les garçons ne se mélangent pas. Vous demandez alors à refaire les groupes pour que la mixité soit respectée, mais les élèves refusent. » Il n'est pas interdit de s'interroger sur les raisons qui peuvent pousser les élèves, dans cette situation fictive, à refuser la mixité ; et il peut être utile d'exposer brièvement les arguments en faveur de la non-mixité, dans le cadre de ce type de travail en groupe, et d'envisager la diversité des motifs et mobiles qui peuvent conduire à ces regroupements. Les mises en situation visent en effet prioritairement à permettre aux candidats de manifester leur capacité à présenter, développer et confronter différents arguments, de manière réflexive et nuancée. Il est certes nécessaire que les candidats prennent clairement position à propos de la situation à laquelle ils se trouvent confrontés, mais, afin d'évaluer correctement les enjeux scolaires et pédagogiques de chaque situation, il convient d'éviter toute réponse dogmatique et de montrer sa capacité à instaurer un dialogue avec les élèves ou avec ses interlocuteurs. Un professeur de philosophie doit aider les élèves à identifier les causes de leurs réticences et les conduire à réfléchir sur leur bien-fondé, afin de tenter d'obtenir autrement que par un rappel à l'autorité leur participation à un travail de groupe selon les modalités qu'il souhaite mettre en œuvre (ici la mixité).

L'analyse des situations dites « de vie scolaire » doit conduire à en faire émerger les enjeux par une détermination précise des idées en jeu, où l'art de la distinction constitue une voie à privilégier. Ainsi, à partir de la mise en situation de vie scolaire suivante : « Un(e) élève demande pourquoi l'écriture inclusive n'est pas utilisée à l'école, alors que cette dernière promeut l'égalité filles/garçons », une candidate a d'abord présenté une brève définition de l'écriture inclusive et de ses objectifs, pour exposer ensuite la réponse argumentée qu'elle entendait faire à l'élève, en s'appuyant notamment sur la distinction entre égalité arithmétique et égalité géométrique, pour mieux interroger la notion d'égalité en jeu. Un autre candidat a progressivement élargi la perspective, en interrogeant l'échelle du langage comme porteur de biais à déconstruire, et, à la demande du jury, a développé quelques aspects des travaux de Judith Butler. C'est ce type de démarche méthodique que le jury recherche, apprécie et valorise.

Comme fonctionnaire, le professeur doit avoir une position respectueuse des textes réglementaires et des procédures. Là encore, un défaut d'attention aux énoncés des situations peut altérer la qualité de la réponse apportée. Ainsi, dans la situation : « Un(e) élève, de plus en plus absent,

ne s'est pas présenté au bac blanc. Par la suite, au cours d'une discussion avec lui/elle, il/elle vous dit que "De toutes façons, il n'y a pas besoin d'étudier pour se faire de l'argent" », un candidat s'est lancé trop vite dans une tirade sur ce qu'il dirait à l'élève concernant la distinction entre moyens et fins, et le fait que les études peuvent se poursuivre tout au long de la vie. La réponse, située sur le terrain de l'éthique, n'a pas pris en compte le premier temps, pourtant évident, de la situation de vie scolaire : l'élève est de plus en plus absent. Les éléments rappelant l'obligation de scolarité et d'assiduité, ainsi que les interlocuteurs sur lesquels s'appuyer n'ont pas été envisagés.

Les candidats doivent aussi rompre avec l'illusion d'une position de toute puissance, comme si par nature le professeur de philosophie, parce que précisément il enseigne la philosophie, aurait réponse à tout et serait mobilisable par l'institution sur tous les thèmes. Ainsi, lors de l'examen d'un cas où « L'administration du lycée vous sollicite pour contribuer à la rédaction d'un document d'accompagnement destiné aux élèves sur les "valeurs de la République" », si le candidat a su proposer des pistes concernant la nature de ces « valeurs », il a omis de commencer par interroger le statut du professeur de philosophie ainsi sollicité. Dans un autre cas où l'administration aurait invité le professeur à « un groupe de réflexion sur l'amélioration des compétences des élèves », la discussion avec le jury a permis d'identifier les enjeux, notamment idéologiques, d'une évaluation par compétences, mais n'a pas permis, là non plus, d'interroger la pertinence qu'il y a à solliciter le professeur de philosophie pour participer à un tel groupe de réflexion. Faire valoir qu'on n'a pas la compétence requise pour émettre un avis semble être une compétence professionnelle de premier plan, notamment face à de multiples sollicitations, qu'elles émanent de l'institution ou qu'elles soient sociétales et viennent des élèves ou de leurs parents.

Il faut savoir que le professeur peut se sentir isolé dans sa classe. Le jury a apprécié que les candidats aient le réflexe de mentionner ses autres interlocuteurs, de présenter des pistes par où il devenait possible de sortir d'un tête-à-tête avec un élève. Par exemple dans les situations où les élèves peuvent mettre en concurrence des collègues – au moyen d'un prétendu « retard dans le programme » ou par la mise en doute de la fiabilité de la correction des copies – les analyses valorisées par le jury ont été celles qui ont su prendre en compte le travail en équipe, mesurer l'écart souvent important entre ce que disent et interprètent les élèves et la réalité, tout en rappelant le fait que le professeur est responsable de son cours et de ses évaluations, et qu'il paraît vain de promouvoir une progression linéaire dans le programme – comme l'indiquent les textes officiels.

Si le « devoir de neutralité » s'applique absolument aux fonctionnaires, il n'est pas inutile d'en questionner les enjeux. Ainsi, une candidate a su rappeler, au-delà de l'argument d'autorité, l'usage que fait Kant dans *Réponse à la question qu'est-ce que les Lumières ?* entre l'usage à titre privé et l'usage à titre public de la raison ; le jury n'a pas été intéressé par l'analyse académique de cette distinction, mais bien par son ancrage dans la réalité professionnelle du métier de professeur.

Enfin, parce que le jury du concours de recrutement des professeurs de philosophie ne met pas un salarié subordonné en face d'un patron, il est utile de rappeler que les candidats peuvent affirmer certains droits. Dans une situation où les élèves demanderaient que des cours leur soient fournis par écrit quand le professeur fait grève, il est bon de rappeler que le droit de grève reste constitutionnellement garanti, ce qui a parfois dû être rappelé par le jury à des candidats qui l'ignoraient.

Bien des candidats semblent souvent surinterpréter les situations et anticiper des réponses mettant en jeu la question de la laïcité, que ce soit d'ailleurs lors des situations d'enseignement ou des situations de vie scolaire. Or la diversité des situations proposées aux candidats montre que la question explicite de la laïcité est loin d'être prépondérante dans les sujets, et l'on ne peut que déplorer par conséquent que les candidats se croient obligés de rapporter trop systématiquement toute situation à une mise en cause du principe de laïcité. Cette attitude ne correspond le plus souvent ni aux modalités de l'épreuve, ni aux situations elles-mêmes, quand elle n'indique pas en outre une méconnaissance du principe de laïcité.

À titre d'exemple, la liste suivante des intitulés de sujets mobilisés par une commission lors de l'épreuve de situation d'enseignement sur une seule matinée en indique la grande variété :

- « Dans un cours sur la justice, vous évoquez la question de la peine de mort. Un ou un(e) élève déclare avec véhémence qu'il faudrait la rétablir. »
- « Un(e) élève vous demande pourquoi vous n'étudiez que des auteurs masculins et vous demande si la philosophie est "inégalitaire et misogyne" ».
- « Lors d'un cours sur "histoire et violence", un(e) élève intervient pour faire l'apologie de la violence en raison de l'impuissance de la parole et de la philosophie. »
- « À l'occasion d'un cours sur la science, un(e) élève vous interpelle et conteste votre compétence et légitimité à mobiliser des théories scientifiques comme celles de Lavoisier ou d'Einstein. »

Il a pu arriver que certains cas relèvent en effet de la mise en œuvre du principe de laïcité, comme dans la situation où « un(e) élève vous demande s'il est normal qu'on étudie "la religion" dans une école laïque », mais bien d'autres champs étaient explorés. Ainsi, dans la situation où l'on interrogeait le fait qu'un ou un(e) élève refuse de voir des représentations du nu « au nom de son éducation », un candidat a négligé un point précis de l'énoncé – « au nom de son *éducation* » – et a immédiatement supposé que l'interdit était d'origine religieuse, et impliquait donc une mise en cause immédiate du principe de laïcité. Ce cas est assez exemplaire de la tendance à voir des atteintes au principe de laïcité sans qu'elles soient établies. On attend d'un futur enseignant qu'il sache envisager des hypothèses multiples sur les comportements des élèves, et non pas qu'il réagisse d'une manière qui pourrait l'exposer à être accusé de discriminer certains élèves de la classe sous prétexte de leur appartenance confessionnelle. L'éducation dont se prévalait l'élève dans cette situation ne devait pas être assignée *a priori* à une éducation religieuse. L'application du principe de laïcité commence par ne pas réduire par avance un élève à sa pratique religieuse, réelle, supposée ou assignée. La question ici pouvait donc tout-à-fait impliquer un rapport à la représentation de la nudité difficile pour des adolescents du fait de l'éveil de sentiments intimes lors de cette période de la vie. De surcroît les situations présentées aux candidats ne doivent pas être perçues systématiquement comme des cas de contestation, mais bien des problèmes auxquels tout enseignant pourrait être confronté.

De même, la contestation des valeurs de la République ne relève pas non plus systématiquement du fait religieux : l'article 10 de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789 précise que nul ne peut être inquiété pour ses opinions, même religieuses, et un élève pourrait parfaitement défendre des convictions monarchistes ou anarchistes, dans le cadre d'une argumentation raisonnable. Compte tenu de la diversité des thèses en philosophie politique, on voit mal comment une discussion des valeurs de la République et de la laïcité, par le dialogue, pourrait être par avance sanctionnée.

À cela s'ajoute en fait une méconnaissance du cadre d'exercice de la laïcité en France et de son histoire. Les candidats devançant apparemment une attente qu'ils croient être celle du jury, et ils s'inspirent trop rapidement de la doxographie médiatique concernant la laïcité. Ainsi ils confondent la liberté de conscience et de culte (article premier de la loi de 1905) avec la tolérance religieuse, l'œcuménisme ou encore le devoir de discrétion étendu à toute la société. La mobilisation des critiques féroces du principe de tolérance par Condorcet, sa différence avec la liberté d'opinion – qui n'apparaît pas dans la défense de la tolérance par Locke ou Voltaire, lesquels la refusaient aux athées – est ici philosophiquement utile.

Enfin les modalités de l'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires restent mal connues. Pour rappel, la circulaire d'application de la loi de 2004, si elle proscrit « les signes par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse », rappelle bien également que « la loi ne remet pas en cause le droit des élèves de porter des signes religieux discrets », la neutralité ne s'appliquant absolument et pleinement qu'aux personnels. Par son intitulé même, la loi de 2004 rappelle pourtant que la laïcité n'implique pas nécessairement un interdit du

religieux, dans la mesure où s'agit d'une loi « encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse ». Et encadrer n'est pas proscrire.

Pour ce qui concerne le rapport spécifique des enseignants de philosophie à la laïcité, la lecture du Rapport du séminaire des doyens de l'inspection générale de l'éducation nationale intitulé *Valeurs de la République et laïcité* (avril 2015)¹, et singulièrement la contribution du Groupe philosophie, permet d'interroger la différence entre valeur et principe, l'esprit de la laïcité hérité des *Lumières* et son cadre juridique, la place des principes républicains et démocratiques – tous deux trop souvent confondus – dans l'ensemble des problèmes de philosophie politique. Là encore, comme cela a été signalé dans le rapport du jury de la session 2022 du Capes-Cafep de philosophie, on rappellera ce que soulignait le *Rapport du séminaire des doyens*, à savoir que « valeurs de la République » ne peut pas constituer un bloc inaltérable d'idéaux qu'il s'agirait de faire simplement « siens ». La locution désigne au contraire un 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 récalcitrance sont, non pas seulement possibles, mais bien nécessaires et constitutives de la pratique disciplinaire elle-même.² »

Enfin, les candidats semblent aussi ne pas avoir pris la mesure de la notion de neutralité, prise en application de l'article 2 de la loi de 1905 et figurant dans la *Charte de la laïcité à l'école* en son article 11 : « Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions. » La neutralité s'applique aux convictions politiques et religieuses, sans exclure les convictions philosophiques. Heureusement, une candidate qu'on interrogeait sur une situation de vie scolaire où des parents mettraient en cause l'utilisation en cours de textes de Marx sur le travail, l'exploitation et la classe ouvrière, a su à la fois mobiliser ses capacités d'analyse conceptuelle en distinguant entre marxiste et marxien et, d'elle-même, au cours d'un échange sur la neutralité du professeur, faire le lien avec les travaux d'Irène Pereira et du sociologue Boaventura de Sousa Santos sur la neutralité et l'objectivité. La neutralité ne signifie cependant pas l'indifférence. Le « devoir de « neutralité » s'est trouvé fréquemment interprété par les candidats comme une obligation, pour le professeur, de s'abstenir de tout ce qui pourrait en quelque façon heurter les croyances ou les convictions personnelles de l'élève, ou de sa famille. On ne saurait trop conseiller à ces candidats le fameux texte que Jean Jaurès, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* du 4 octobre 1908, consacre à cette question. Ils y trouveront une analyse permettant d'éviter les pièges dans lesquels il arrive fréquemment de tomber concernant l'obligation laïque de « neutralité » et le devoir de « respecter » les croyances des élèves.

4. Se préparer au concours

À titre conclusif, on ne saurait mieux conseiller aux candidats que de se préparer à l'épreuve d'entretien et de l'aborder en tant que futurs professeurs de philosophie, c'est-à-dire en *professeurs* au fait des attitudes requises règlementairement, mais, de surcroît, en tant que professeurs *de philosophie*. Le jury n'attend absolument pas la récitation d'un catéchisme prétendument républicain – qui par nature ne permet pas un exercice professionnellement distancié de la pensée – mais un retour réflexif sur le métier et sur les enjeux des situations d'enseignement ou de vie scolaire susceptibles d'être vécues face à des publics nécessairement variés.

Par conséquent, les candidats doivent envisager les phases de discussion avec le jury comme offrant la possibilité de dégager des enjeux de réflexion nourris de la connaissance du cadre juridique et pédagogique, mais aussi d'une maîtrise disciplinaire, leur formation philosophique se révélant particulièrement féconde pour en articuler les multiples dimensions. Puisqu'il s'agit de phases de

¹http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/51/3/IGEN_seminaire-doyens-avril2015-valeurs-republique-laicite_634513.pdf

² *Op. cit.*, section « Groupe philosophie », sous-section 1.3 (non paginé).

discussion, répétons que ces dernières doivent permettre de s'élever au dialogue. Les candidats doivent prendre la mesure des remarques et questions qui leurs sont posées, sans pièges à déminer, pour varier leurs analyses. Le jury entend discuter avec de futurs professeurs et les prestations les plus réussies ont toujours été celles où cet esprit a été partagé. Il recherche par conséquent moins des réponses attendues et figées que des perspectives à développer, des problèmes à élaborer au plus près de situations qui, tout hypothétiques qu'elles soient, reflètent le caractère vivant, parfois conflictuel, parfois exaltant, souvent ordinaire, des classes de philosophie. Le jury privilégiera toujours l'élévation à une certaine conceptualité plutôt que le repli sur des poncifs et des schémas de pensée préétablis.

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 programme 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 2023

Épreuves d'admissibilité

1) CAPES

- Nombre d'inscrits : 1380 Ayant composé : 874 à la 1^{ère} épreuve ; 846 à la seconde épreuve.
- Admissibles : 278
- Moyenne des présents non éliminés : 9,81/20
- Moyenne admissibles : 12,44/20
- Barre d'admissibilité : 10,50/20
- Nombre d'admissibles : 293 (dont 15 élèves ENS)

2) CAFEP

- Nombre d'inscrits : 275 Ayant composé : 165 à la 1^{ère} épreuve ; 164 à la seconde épreuve.
- Admissibles : 48
- Moyenne des présents non éliminés : 9,52/20
- Moyenne admissibles : 12,21/20
- Barre d'admissibilité : 10,50/20
- Nombre d'admissibles : 48 (dont 0 élève ENS)

Épreuves d'admission

1) CAPES

- Postes : 121
- Moyenne des candidats admissibles (non éliminés) sur l'ensemble du concours : 11,54/20
- Moyenne des candidats admis sur liste principale (ensemble du concours) : 13,25/20
- Moyenne des candidats admissibles (épreuves d'admission) : 11,13/20
- Moyenne des candidats admis sur liste principale (épreuves d'admission) : 13,44/20
- Barre liste principale (ensemble des épreuves) : 11,50/20
- Barre liste complémentaire (ensemble des épreuves) : 11,17/20

2) CAFEP

- Postes : 20
- Moyenne des candidats admissibles (non éliminés) sur l'ensemble du concours : 11,34/20
- Moyenne des candidats admis (ensemble du concours) : 13,05/20
- Moyenne des candidats admissibles (épreuves d'admission) : 10,91/20
- Moyenne des candidats admis (épreuves d'admission) : 13,18/20
- Barre liste principale (ensemble des épreuves) : 11,83/20