



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation externe

Section : philosophie

Session 2024

Rapport de jury présenté par : Frank Burbage, président du jury

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

SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY	3
REMARQUES D'ENSEMBLE	4
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	8
Données statistiques sur l'ensemble des épreuves d'admissibilité	8
Composition de philosophie sans programme	9
Composition de philosophie sur programme	15
Épreuve d'histoire de la philosophie	21
ÉPREUVES D'ADMISSION	32
Données statistiques sur l'ensemble des épreuves d'admission	32
Leçon 1 de philosophie (programme : la politique)	33
Leçon 2 de philosophie (programme : les sciences humaines, la métaphysique, la morale, la logique et l'épistémologie, l'esthétique)	46
Explication de texte français	58
Explication de texte en langue étrangère	72
Rapport d'épreuve – Allemand	72
Rapport d'épreuve – Anglais	76
Rapport d'épreuve – Arabe	82
Rapport d'épreuve – Grec	83
Rapport d'épreuve – Italien	89
Rapport d'épreuve – Latin	90

AGRÉGATION EXTERNE DE PHILOSOPHIE

SESSION 2024

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'Etat, 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 pouvaient prendre connaissance de l'arrêté de composition du jury sur devenirenseignant.gouv.fr jusqu'à la proclamation des résultats d'admission de la session.

Remarques d'ensemble sur la session 2024 du concours

§1

Le nombre de postes mis au concours lors la session 2024 est en augmentation sensible : 85 postes (au lieu de 80 pour la session 2023, et 73 en 2022)¹ ; 705 candidats ont été présents à la 1^{ère} épreuve, 682 à la deuxième, 670 à la troisième.

De manière très heureuse, l'augmentation du nombre de postes ne s'est pas traduite par une baisse du niveau de recrutement. Le niveau d'ensemble du concours est cette année encore très élevé. Comme lors des sessions précédentes, le rapport entre le nombre de candidats réellement présents aux épreuves, le nombre d'admissibles (203 – 30% des candidats présents) et le nombre de reçus (85 au final), aura permis une sélection très exigeante, qui opère à un niveau académique et professionnel élevé. La barre d'admissibilité est placée cette année à 10,33. La moyenne des admissibles est de 12,05 : 12,25 pour la première ; 11,45 pour la deuxième ; 12,43 pour la troisième. La barre d'admission quant à elle est placée à 11,21 – elle est plus élevée que celle de l'an passé (11,08). Ces deux barres d'admissibilité et d'admission attestent en cohérence du très bon niveau de l'ensemble du concours.

Étant donné ce niveau très élevé, tous les postes ont été pourvus. Au vu des besoins du pays en professeurs de philosophie très qualifiés, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur, cette session 2024 aura pleinement joué son rôle de construction d'une condition professorale de haut niveau, permettant aux jeunes générations d'étudiants, ainsi qu'à certains collègues déjà en fonction (certifiés ou contractuels) mais non encore agrégés, d'accéder à un statut et à une position institutionnelle solides, propices au développement de la discipline et de sa transmission.

Le concours de l'agrégation externe de philosophie échappe ainsi cette année encore à la crise des vocations et des inscriptions aux concours de la fonction publique, du professorat en particulier. Dans un contexte général difficile, c'est un point qui mérite attention – et l'on peut faire l'hypothèse que les exigences spécifiques de la discipline philosophie, l'articulation évidente de l'enseignement et de la recherche dont elle se nourrit, l'engagement propre des candidats et le soutien dont ils bénéficient au sein de l'institution (scolaire et universitaire), jouent ici un rôle particulièrement favorable.

Le jury tient à remercier l'ensemble des services ayant accueilli ou accompagné le concours : le service logistique de la Sorbonne, la direction et les personnels de l'UFR de Philosophie de l'Université Paris I – Panthéon-Sorbonne, les gestionnaires du concours à la Direction générale des ressources humaines du ministère.

Le jury adresse aussi ses remerciements à l'ensemble des préparateurs qui permettent aux candidats d'affronter les épreuves dans de bonnes conditions : leur contribution et leur exigence participent à la très bonne tenue du concours.

§2

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents, pour rendre compte de la session passée et transmettre les conseils les plus explicites et les plus efficaces, aux futures candidates et aux futurs candidats ainsi qu'à leurs préparateurs.

Le jury attend des candidats, tant à l'écrit qu'à l'oral, un engagement instruit, bien au fait des problématiques et des conceptualités constitutives de la philosophie, mais aussi attentif à leur inscription dans les situations concrètes que les sujets invitent à examiner. On n'a jamais seulement affaire à la généralité d'une thématique : la singularité des sujets ou des textes proposés à la réflexion, ainsi que les réalités du monde auxquelles ils sont référés, doivent toujours être prises en compte et questionnées. Observer, caractériser et décrire, raconter et parfois s'étonner, cela fait pleinement partie du travail que l'on conduit avec une classe de philosophie. Le jury est sensible à la jeunesse des candidats, mais il attend aussi la précision et la rigueur d'un professionnalisme en cours de constitution.

¹ Les données statistiques des concours enseignants de la session 2024 sont publiques et accessibles en ligne via le moteur de recherche <https://www.devenirensignant.gouv.fr/statistiques>

La réussite au concours requiert un engagement intellectuel en première personne. Et, pour cette raison même, le jury accueille volontiers des manières et des styles de pensée, d'écriture ou de parole, très variés. On gâche toujours sa dissertation ou sa leçon, ou son explication de texte, en aliénant le sujet à des discours fabriqués à l'avance, et simplement reproduits. Tant les textes proposés à l'étude que les sujets requièrent un questionnement que les candidats ne doivent pas craindre de déployer au fil des hésitations ou des reprises qu'il peut induire, et qui sont pleinement justifiées. Le jury a apprécié très positivement lors de cette session du concours cette capacité proprement philosophique à se laisser embarrasser. Il y va d'une inquiétude effective et susceptible d'être mise en partage – où se manifeste aussi la capacité des candidats à devenir les professeurs qu'ils aspirent à être.

On sait d'expérience que le travail de préparation n'est profitable qu'à la condition d'être patiemment et pleinement approprié, et véritablement mûri, par les candidats. Certaines des demandes formulées dans le rapport de la session 2022 semblent avoir été prises en compte, et le jury s'en réjouit. Notamment :

- comme l'an passé, un effort sensible a été fait pour prendre en compte les conseils relatifs à la première dissertation d'écrit, même si le jury déplore toujours un nombre significatif de copies trop sommaires. Cette épreuve, comme les autres, doit faire l'objet d'une préparation précise et régulière ;

- le jury se réjouit aussi d'une amélioration relative des prestations orales lors des épreuves de leçon, aussi bien pour « la politique » (« Leçon 1 ») que pour les autres domaines (« Leçon 2 »). Si les résultats pour ces deux épreuves restent contrastés, on a pu entendre et apprécier nombre d'exposés de grande qualité.

Pour les épreuves écrites comme pour les épreuves orales : on regrette cette année encore que certains candidats soient très éloignés de ce qu'on peut considérer comme un « cahier des charges » minimal pour l'ensemble des épreuves. Leur préparation est sans doute insuffisante, et trop tardive. Il est essentiel que les candidats à l'agrégation tiennent compte des dates relativement précoces des épreuves écrites – une préparation soutenue doit être engagée tôt. Mais il s'agit sans doute aussi d'une incompréhension des attendus du concours. Les candidats doivent aussi être conscients du fait que les épreuves orales redistribuent assez largement les positions des uns et des autres. Elles constituent une nouvelle phase du concours à laquelle il faut se préparer de manière spécifique. Tous les candidats admissibles ont des chances réelles d'être admis.

§3

Comme lors des sessions précédentes, le jury tient à saluer les prestations, dont certaines vraiment remarquables, des candidats dont le français n'est de toute évidence pas la langue maternelle, et qui affrontent les épreuves du concours sur la base d'un impressionnant et fructueux travail de préparation, tant pour les épreuves écrites que pour les épreuves orales – leur tenue de langue et de pensée est vraiment impressionnante. Si l'agrégation est bien une spécificité française, on se réjouit de son attractivité internationale, et de ce que celle-ci peut signifier, notamment à l'échelle de l'Europe, mais aussi au-delà.

Le jury avait signalé l'an passé un vif point d'inquiétude : un déséquilibre assez net s'était creusé en défaveur des candidates femmes (beaucoup plus accentué qu'en 2022).

La situation lors de cette session 2024 est sensiblement différente, et mérite attention. Comme le fait apparaître le tableau *infra* : a/ l'absence aux épreuves est plus importante du côté des femmes (5% de plus que pour les hommes) ; b/ la proportion candidats présents/candidats admissibles est aussi défavorable aux femmes ; c/ en revanche, les femmes réussissent proportionnellement mieux les épreuves orales, et la proportion s'inverse alors en leur faveur.

Sexe	Admissibilité					Admission		
	Nb. inscrits	Nb. Présents*	Proportion	Nb. admissibles	Proportion	Nb. Présents*	Nb. admis	Proportion
Femme	490	313*	63,87%	80	25,55%	80	36	45%
Homme	668	394	58,98%	123	31,21%	121	49	40,49%

*Nombre de candidats présents au moins à une épreuve.

Sans disposer d'un levier d'action simple et évident, et se gardant aussi d'approches ou d'interprétations simplificatrices, le jury a pris cette année le temps de réfléchir à la question des biais de genre, à leur caractère parfois manifeste mais souvent aussi occulte et difficilement repérable, en particulier lors des épreuves orales. Il importe que cette préoccupation soit d'une manière ou d'une autre développée et « travaillée » au sein des différentes préparations – la question concernant non seulement les épreuves orales mais aussi les épreuves écrites : comment expliquer que les « écritures masculines » (à supposer que quelque chose de tel existe) passent mieux la barre de l'admissibilité que les autres ?

Il est à souhaiter que les recrutements des sessions à venir soient eux aussi ajustés à un seuil tant quantitatif que qualitatif contribuant à couvrir les besoins de l'ensemble des académies, en tenant compte dans la mesure du possible aussi de ceux de l'enseignement supérieur qui, par l'intermédiaire notamment des contrats doctoraux ou des postes d'attachés temporaires de recherche, fait régulièrement appel à un nombre important d'agrégés – placés soit en report de stage, soit en disponibilité (et alors remplacés), le temps pour eux de conduire un doctorat, un post-doctorat ou une séquence de travail de recherche spécifique, dont l'enseignement secondaire tire ensuite très souvent les fruits. On observe en effet que parmi les professeurs agrégés de philosophie – en particulier pour les jeunes générations – le nombre des docteurs est important.

Cette articulation assure une convergence enseignement-recherche que l'on sait précieuse, tant pour les professeurs que pour les élèves ou les étudiants. Ce double débouché (enseignement secondaire et enseignement supérieur pour certains) manifeste en effet et s'il en était besoin la qualité du recrutement : les lauréats du concours de l'agrégation externe de philosophie sont attendus et demandés dans les établissements scolaires – ils ont alors en charge des classes d'examen tant pour les enseignements de tronc commun que pour les enseignements de spécialité – ou dans les départements universitaires, et le concours de l'agrégation joue ainsi son rôle d'attestation de compétences générales, disciplinaires, didactiques et pédagogiques requises par un professorat exigeant – complémentaire en cela de travaux de recherche qui nourriront des approches davantage spécialisées. Ces différents débouchés gagnent à être harmonisés : il ne faut pas que les besoins de l'enseignement supérieur pèsent de manière négative sur l'enseignement secondaire ; il ne faut pas non plus que les légitimes aspirations à la recherche d'un certain nombre de jeunes professeurs se voient empêchées, alors même que des perspectives de travail et d'emploi existent pour eux dans l'enseignement supérieur. On espère que les 85 postes mis au concours lors de cette session 2024 participeront de ce bon équilibre, et que la réflexion pourra aussi se poursuivre autour d'un futur statut d'enseignant-chercheur dans l'enseignement secondaire, ou d'un dispositif rendant possible les services partagés entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

Que les lauréates et lauréats du concours sachent que l'institution compte sur eux pour remplir cette tâche d'instruction et de réflexion philosophiques à laquelle les besoins de formation des élèves et des étudiants donnent toute leur importance.

Que celles et ceux qui vont se présenter ou se présenter de nouveau au concours puissent dans ce rapport les encouragements et les conseils pour une préparation solide et bien ajustée.

NB - à l'attention de l'ensemble des candidats (futurs) admissibles

La proclamation des résultats en Sorbonne, qui est coutumière pour le concours, et à laquelle le jury est très attaché, se fait toujours en bonne complémentarité avec la publication officielle (qui fait foi) des résultats par la Direction générale des ressources humaines sur le site dédié. Ce moment offre aux candidats qui le souhaitent la possibilité d'une rencontre ou d'un échange direct avec le jury.

Il est vivement conseillé, si cela est possible, d'être présent. On peut aussi être représenté par un proche, qui rencontre le jury et recueille les informations disponibles.

Pour ceux qui ne peuvent pas être présents ou représentés et dans le respect du principe d'égalité : à leur demande (et jusqu'au 13 juillet de l'année en cours – date impérative), un rendez-vous téléphonique peut leur être proposé avec les rapporteurs des différentes épreuves orales.

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Données statistiques sur l'ensemble des épreuves d'admissibilité

ADMISSIBILITE									
Notes-Totaux Min./Max. après barre									
Agrégation externe - Philosophie (EAE0100A)									
		Présents				Admissibles			
Epreuve	Matière	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
101	0301 Composition 1 de Philosophie	0.50	19.00	1.00	38.00	7.00	19.00	14.00	38.00
102	0302 Composition 2 de Philosophie	0.50	19.00	1.00	38.00	7.00	19.00	14.00	38.00
103	0303 Histoire de la Philosophie	0.50	20.00	1.00	40.00	6.50	20.00	13.00	40.00

ADMISSIBILITE								
Moyenne par épreuve/matière après barre								
Agrégation externe - Philosophie (EAE0100A)								
Epreuve	Matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
101	0301 Composition 1 de Philosophie	1158	705	203	8.77	12.26	3.43	2.73
102	0302 Composition 2 de Philosophie	1158	682	203	8.99	11.46	2.81	2.23
103	0303 Histoire de la Philosophie	1158	670	203	8.77	12.44	3.61	3.03

PREMIÈRE ÉPREUVE

Composition de philosophie sans programme

Intitulé de l'épreuve : « Composition de philosophie sans programme. Durée : 7 heures ; coefficient : 2. »

**Rapport établi par Laurence Mathias et François Pépin
à partir des observations des membres de la commission**

Sujet : *Agir*

Rapport d'épreuve

Remarques générales

Le sujet choisi cette année pour la première épreuve de dissertation sans programme n'a pas laissé les candidates et candidats sans ressources, même s'il a pu en désarçonner certains par sa généralité. Ainsi les correcteurs ont-ils pu se réjouir de la baisse du nombre de copies immédiatement interrompues ou extrêmement lacunaires. Néanmoins, ils regrettent l'inachèvement de certaines copies qui tournent court malgré un bon départ et, de façon plus générale, la relative brièveté de nombreux travaux manquant manifestement de temps pour s'approfondir. Si la longueur n'est jamais en elle-même une garantie de qualité, on peut rappeler qu'on attend de futurs professeurs la capacité de déployer une argumentation précise, étayée et exigeante, ce qu'il est difficile de faire en cinq ou six pages. Apprendre à bien gérer son temps pour rendre un devoir complet, conserver du temps pour se relire, travailler la correction de la langue, semblent autant de prérequis qu'un entraînement régulier pendant l'année devrait permettre de consolider. S'adresser à un lecteur suppose de rendre intelligible le propos, ce qui demande une exigence permanente de clarté. Le jury déplore cette année encore qu'un nombre significatif de copies soient très allusives, ne précisent pas leurs idées ou les enchaînements, voire comportent des passages confus. Ajoutons que la correction de la langue est parfois très défailante, avec cette année une mention spéciale pour le participié passé (le pauvre verbe « agir » a souvent été maltraité !).

S'exercer à la dissertation, c'est aussi l'éprouver comme un acte de réflexion authentiquement philosophique, dont le déploiement répond à une nécessité organique évitant la juxtaposition d'éléments extérieurs les uns aux autres. Ce défaut a pu concerner d'abord les introductions, souvent riches, mais marquées par un fort contraste entre une longue suite de remarques sur l'usage du verbe « agir » dans le langage courant, des ébauches de distinctions conceptuelles, des pistes très variées... et une « chute » rapide avec une ou deux questions peu problématisées, suivie de l'annonce des différentes parties. L'introduction a certes un rôle exploratoire, mais son mouvement doit être construit et ne pas segmenter à l'infini le questionnement. L'élaboration du plan doit être animée elle aussi par un principe interne d'organisation dont la copie doit rendre compte. Aussi il faut proscrire absolument tout propos qui s'apparenterait à une juxtaposition doxographique, à un catalogue de références présentées extérieurement comme autant d'opinions possibles. Que les candidats prennent au contraire au sérieux les arguments qu'ils avancent, pensent avec les auteurs qu'ils mobilisent et montrent en quoi leur réflexion éclaire le sujet. La troisième partie a souvent été l'élément le plus visible d'une défailance de problématisation et de construction : après l'exposé de

deux thèses contradictoires et dans l'impossibilité de les penser ensemble, s'ouvrait alors un dernier moment, ou très naïf, exposant des lieux communs sur l'importance de l'agir, ou découvrant tout d'un coup par exemple sa dimension collective, comme une solution artificielle ou une extrapolation accessoire. Même imparfait, le fil conducteur du raisonnement reste un des éléments essentiels de différenciation entre les copies.

Analyse du sujet

Un sujet aussi général que « Agir » invitait les candidats à un effort d'exploration. La forme verbale, sans question ni association avec d'autres concepts, demandait un travail conceptuel patient pour varier les sens et ouvrir le questionnement sans imposer dès l'abord une définition ou un enjeu estimé central. Il s'agissait donc d'examiner ses différentes significations et les manières de lui donner un sens. On pouvait ainsi commencer par caractériser les contours du verbe à l'infinitif en s'interrogeant sur son sens général : caractérise-t-il une disposition, une capacité, une possibilité, un devoir ? Est-il propre à l'homme ? L'homme agit-il toujours ou seulement sous certaines conditions et dans certains champs comme la morale ou la politique ? Des distinctions classiques avec d'autres verbes comme « faire », « produire », « créer » ou « réagir » s'avéraient alors utiles. Même chose pour les distinctions entre l'agir, sous sa forme substantivée, et l'action ou la pratique. Il était aussi pertinent de chercher à préciser l'infinitif en interrogeant les différences et les nuances entre les termes forgés à partir de la même racine : l'action, l'acte, les agissements. On pouvait alors remarquer que l'infinitif semblait indiquer une activité générale ou une disposition englobant et peut-être dépassant des actions particulières. Il était aussi possible de souligner, comme l'ont fait de bonnes copies, que le verbe intransitif suggère une finalité intrinsèque de l'agir, comme s'il n'était pas ici besoin, par contraste avec le fait de produire, de chercher des fins extérieures à l'action, ou encore qu'« agir » n'est pas un verbe banal, mais celui à partir duquel on peut comprendre tous les autres.

Les candidats se sont livrés à cet exercice avec plus ou moins de bonheur. Plusieurs voies pointées plus haut ont été exploitées avec précision et parfois originalité, par exemple en se demandant si un poème ou une œuvre d'art agit sur son public. Toutefois, un nombre trop important de copies ne sont pas parvenues à analyser correctement « agir », soit par manque de distinctions conceptuelles suffisamment précises, soit en raison de glissements aboutissant à une altération du sujet. Si l'on pouvait accepter qu'une copie se penche sur l'agir, le passage de l'infinitif au verbe substantivé demandait une justification ; et l'on ne pouvait que regretter que plusieurs candidats finissent par traiter de l'action ou même de la création humaine. En outre, un nombre significatif de copies ont trop rapidement orienté leur analyse dans une direction estimée centrale (peut-être pour retrouver un problème connu), ou bien ont forcé les distinctions et les définitions en proposant une lecture assez fermée du sujet. Par exemple, la *possibilité* de lire le sujet comme une injonction (« Agir ! ») a donné lieu à des remarques pertinentes, mais elle a aussi conduit certains candidats à considérer que c'était le sens immédiat ou unique du verbe. L'urgence de la question écologique pour nos sociétés a même fait penser à certains candidats que telle était nécessairement la question ici : « Agir pour le climat ! ». Cette remarque ne vise à remettre en cause, ni la légitimité de cette injonction, ni son importance actuelle, mais seulement à inviter les candidats à ne pas se précipiter sur un enjeu en en faisant trop rapidement le cœur du sujet et, qui plus est, sans prendre soin de le justifier.

Rappelons donc que la liberté d'analyse, face à un tel sujet, a comme corrélat une nécessaire ouverture et que, de même que le jury n'a pas de « doctrine » sur le sens qu'il fallait lui donner, les candidats sont invités à l'explorer avec une certaine souplesse. Ils ont bien sûr le droit (peut-être même était-il en l'occurrence impossible de faire autrement) de privilégier certains sens pour orienter le propos et construire un problème précis, mais il était pour le moins maladroit de proclamer (parfois péremptoirement) qu'« agir » signifie ceci et s'oppose absolument à cela. Le jury a au contraire pu apprécier des introductions qui cherchaient, de manières très différentes, à interroger patiemment le sujet pour élaborer progressivement le questionnement et constituer un problème central.

Définitions, analyses conceptuelles et problématisation

Sous cet angle, il n'est pas inutile de rappeler un conseil dans l'usage des définitions et des distinctions en introduction. Commencer par définir « agir » pouvait parfaitement se défendre, à condition toutefois de proposer une définition de première approche que la suite se donnait pour tâche d'enrichir, de nuancer ou de dépasser. De nombreux candidats ont ainsi posé puis discuté d'une manière pertinente une caractérisation de l'agir comme disposition générale à l'action consciente ou comme activité libre se donnant ses propres fins. Les meilleures copies ont su interroger le verbe lui-même (sans le substantiver hâtivement) en se penchant par exemple sur son rapport au temps, sur la généralité apparente de l'action qu'il intègre ou vise, sur le processus lui-même par distinction avec son résultat, etc. En revanche, les assertions non interrogées sur la nature de l'agir pouvaient donner l'impression au correcteur que la copie défendait d'emblée une thèse sans en voir les limites.

Il en est de même pour les analyses conceptuelles. De nombreuses copies ont mobilisé des distinctions similaires, qu'elles soient estimées classiques ou impliquées par le sujet. Mais leur fécondité s'est avérée très variable. Commençons par mettre en garde contre les associations hâtives : « agir » a ainsi souvent été assimilé par un nombre non négligeable de copies à être en acte, par distinction avec être en puissance. La distinction aristotélicienne entre la puissance et l'acte a souvent été utilisée d'une manière approximative même s'il y a eu quelques heureuses exceptions. Même les remarques conceptuelles plus pertinentes auraient demandé un traitement plus adéquat. En effet, une distinction doit être *construite* et ne saurait constituer un outil standardisé ayant une validité absolue. Par exemple, la distinction entre agir, faire et produire est intéressante aussi parce qu'on peut s'interroger sur ses conditions de validité et ses présupposés. Il existe des orientations philosophiques majeures qui ont stabilisé la séparation entre ces régimes de la pratique. Beaucoup de candidats se sont ainsi souvenus de la manière dont Aristote dégage la *praxis* de la *poiesis* et, dans cette dernière, distingue la création libérale de la *techne*. Mais cela aurait aussi dû leur indiquer que ce genre de démarcation peut être discuté, ce qui s'avérait utile ici. On pouvait par exemple penser à la manière dont Marx redéfinit la pratique comme activité sociale fondée sur le travail, à l'agir de l'artiste engagé ou encore aux critiques de la séparation entre les pratiques manuelles et les activités intellectuelles (Bacon, Diderot). Une remarque analogue peut être faite pour bien d'autres distinctions, comme celle entre l'action d'un médicament et l'agir humain, ou celle entre ce dernier et la réaction animale : ces distinctions, en soi pertinentes, conduisaient trop souvent à stabiliser d'emblée ce qui aurait dû être interrogé, comme le fait que l'arrachement à la nécessité naturelle soit une condition de l'agir authentique. Il est d'ailleurs curieux que tant de candidats opposent agir par un mouvement volontaire à être agi en affirmant d'emblée que, malgré l'emploi du verbe dans les deux termes de l'alternative, seul le premier serait pertinent pour penser le fait d'agir. Concluons sur ce point en remarquant que l'intérêt d'une distinction, lorsqu'il s'agit d'interroger un sujet, tient aussi aux limites qu'on peut lui assigner, voire à son dépassement.

Plus largement, il est souhaitable de poser les éléments d'une problématisation avec nuance et peut-être une certaine dose de prudence – ce qui n'empêche pas ensuite d'être ferme dans les orientations défendues par le développement. Cela permet de garder une certaine « tension » dans la problématisation en ouvrant des questions plutôt qu'en (im)posant des assertions dès l'introduction : l'agir est-il spécifiquement humain ? toute action humaine est-elle ou met-elle en œuvre un agir ? agir suppose-t-il d'être libre ? agir implique-t-il nécessairement une activité consciente ? etc.

Le jury a aussi déploré que de nombreuses copies prélèvent en quelque sorte un aspect repéré dans l'analyse du sujet pour en faire le problème central. Plusieurs enjeux en soi pertinents tendaient ainsi à écraser le sujet, voire à s'y substituer : l'opposition entre le libre arbitre et le déterminisme, la place de la conscience dans la détermination de nos fins, la différence entre l'homme et l'animal, etc. Ces questions appartiennent de plein droit à la réflexion sur « Agir » mais ne pouvaient constituer, comme telles, une ligne directrice satisfaisante. Rappelons donc que si beaucoup de voies sont possibles, il est nécessaire de montrer leur pertinence *pour le sujet*. Dans le pire des cas, la copie finissait par devenir largement hors sujet ; dans d'autres cas, elle ne parvenait jamais à discuter les présupposés initiaux : est-il certain que la liberté soit la condition fondamentale pour agir ? On regrette

que trop peu de candidats ayant choisi de centrer leur propos sur le libre arbitre se soient interrogés sur les conditions d'un agir dans un univers réglé par la nécessité, par exemple à partir de la caractérisation spinoziste de la puissance d'agir comme accroissement d'être. L'engagement intellectuel, social et politique de nombreux matérialistes refusant la séparation entre la causalité physique et l'humain aurait aussi pu les alerter sur les dangers d'assimiler trop rapidement agir et être cause libre de ses actes.

Pour terminer sur la problématisation, le jury regrette également que de nombreuses copies en restent à des questions très générales sur les rapports entre la pensée et l'action ou la pratique et la théorie, la bonne action ou la délibération. Là encore, ces pistes ne sont pas en soi inappropriées, mais le sujet invitait à aller plus loin en proposant des problèmes mieux déterminés. On évitait du même geste les oppositions un peu simplistes (agir, est-ce penser ou exécuter un geste ?). Par contraste, plusieurs bonnes copies ont interrogé le lien entre la délibération, la visée de fins morales et la liberté du sujet. Une problématisation assez kantienne était alors souvent proposée, qui s'interrogeait sur les conditions de possibilité du fait d'agir en tant que sujet rationnel. Dans certains cas, les copies confrontaient la liberté de l'agent rationnel à la contingence du réel qui, par sa résistance, demandait d'intégrer une forme d'hétérogénéité structurelle dans la détermination de l'agir. Agir ne résiderait plus alors dans la seule intention, mais dans l'intersection entre la prise de décision et les effets de mon action sur le donné. Cela conduisait certains candidats à se pencher sur la temporalité propre à l'agir en interrogeant, non seulement ses conditions subjectives, mais aussi ses formes pratiques concrètes, par exemple dans l'espace public ou dans la vie sociale. D'autres ont cherché à dépasser la contradiction entre agir et pâtir à partir d'une discussion du rôle des affects, en faisant par exemple un usage précis de la troisième partie de *l'Éthique* de Spinoza. Ces exemples sont loin d'épuiser les possibilités, mais ils rappellent qu'une problématisation doit prendre une forme précise, sans en rester à des partages trop généraux ou trop simples pour être réellement opérants.

Exemples et références, et parcours d'excellentes copies.

Les difficultés mentionnées plus haut tiennent souvent à une approche très abstraite du problème. On n'insistera jamais assez sur le rôle clé des exemples dans la réflexion philosophique, qui garantissent que cette dernière « morde sur le réel » (selon les mots de Gabriel Marcel) et qui guident le travail de problématisation. Ainsi la figure du héros improvisé sauvant un enfant du feu a permis à un candidat de discuter de la spécificité paradoxale de l'agir par rapport à l'importance de l'intention : si l'on définit l'agir par l'action effective, celle qui se concrétise, alors on agit mieux dès lors que l'on est poussé à agir et force est de constater que l'on ne diminue pas la valeur d'un acte héroïque au motif que le héros n'avait pas pleinement conscience de ce qu'il faisait au moment où il le faisait. La littérature (par exemple la figure de Raskolnikov, celle d'Œdipe, le *Typhon* de Conrad, le *Bartleby* de Melville ou encore Kafka, Proust...), le cinéma (*In the mood for love* de Kar-Wai ou *Trois Couleurs - Bleu* de Kieślowski) et la peinture (*Mélancholie II* de Cranach) ont été des ressources fort appréciées des correcteurs, dès lors que l'exemple était construit et articulé au sujet, et non raconté pour lui-même. De même, le personnage d'Oblomov de Gontcharov a permis à certains de mettre en scène la question de l'aboulie, de l'incapacité à agir. D'autres ont pu l'évoquer à travers l'opposition topique entre l'homme d'action, et le rêveur ou « l'homme sensible » de Pessoa dans *Le livre de l'Intranquillité*. Une autre copie a d'ailleurs, avec grande pertinence, creusé aussi l'impossibilité ou la difficulté à agir à travers la reprise de l'analyse de Levinas tirée de *De l'existence à l'existant* et de *Totalité et infini* : agir supposant un commencer qui condamne parce qu'il engage jusqu'à la fin et que l'on ne connaît jamais cette fin, la paresse et la fatigue sont alors pensées comme le propre d'une solitude désœuvrée. L'exemple de la fatigue a donné lieu à un tout autre traitement, toujours aussi intéressant, pour scruter la contingence du monde impliquée par l'agir, et le mixte de puissance et d'acte qui s'y noue. S'aidant du *Traité du Ciel*, II, 2 et de la *Métaphysique*, Θ 8 d'Aristote, la copie établit que « les êtres ici-bas se fatiguent à agir, car ils ne sont jamais pleinement en acte, mais toujours en tension entre la puissance (l'être à venir) et l'entéléchie (l'être réalisé) ». Pour rester avec Aristote, nombreux ont été les compositions à se souvenir de l'exemple pris par Aristote dans *l'Éthique à Nicomaque* (III,7) d'un marin

obligé dans la tempête de choisir entre perdre toute sa cargaison en la jetant par-dessus bord ou sauver la vie de ses compagnons et la sienne. Les copies se sont alors différenciées dans leur capacité à faire résonner cet exemple avec l'analyse fine d'Aristote sur le mixte de volontaire et d'involontaire qui caractérise l'agir.

On le voit dans tout ce qui précède, la conduite d'un raisonnement problématisé exigeant et incarné dans des exemples ne peut se faire que par une articulation fine et précise aux références mobilisées. Il est impossible ici de donner une idée de tous les textes convoqués, tant était large l'éventail des possibles permis par le sujet. On y a trouvé des classiques, des absents étonnants et des pépites. Rappelons que le jury n'a aucune attente déterminée en la matière, mais évalue la capacité de chaque candidat à convoquer une référence appropriée, qui lui donne à penser la spécificité du sujet et avec laquelle son raisonnement fait corps. Chez les auteurs fréquemment cités, comme Aristote ou Kant, les bonnes copies ont su isoler ce qui relève spécifiquement de l'agir et réfléchir patiemment avec les textes. Une copie se souvient ainsi de ce passage précis des *Fondements de la Métaphysique des mœurs* de Kant : « Toute chose dans la nature agit d'après des lois. Il n'y a qu'un être raisonnable qui ait la faculté d'agir d'après la représentation des lois, c'est-à-dire d'après les principes, en d'autres termes, qui ait une volonté », puis problématisé le rapport de cette raison pratique qui se détermine *a priori* aux conditions particulières de sa réalisation, sans pouvoir démêler si son agir est purement moral ou non. Aristote a pu être convoqué dans sa *Métaphysique* pour rappeler finement comment il distingue le laisser agir propre à une entéléchie première de l'entéléchie seconde acquise par l'exercice délibéré. L'analyse a pu alors être couplée avec celle de *l'Éthique à Nicomaque*, « où la *proairesis* peut se faire médiétée en vue d'une action délibérée. L'individu ne se laisse plus agir par la nature seule, il décide de poursuivre une fin possible, jusqu'à ce qu'elle devienne en lui une seconde nature. On ne cherche plus à agir seulement comme un musicien, mais en musicien, avec tout le naturel d'une *hexis* intériorisée ». Hegel a aussi permis à certains candidats de penser un agir qui constitue l'agent pour dépasser, à partir de la *Phénoménologie de l'esprit* ou de *l'Esthétique*, l'opposition entre le penser et l'agir ou entre l'intention et la réalisation. D'autres se sont aidés avec pertinence de la critique par Anscombe d'une intention qui serait pensée artificiellement comme précédant l'agir. Parmi les bonnes copies, on apprécie la finesse avec laquelle certains sont capables de solliciter des références classiques comme *Le Capital* de Marx ou *La Crise de la culture* d'Arendt, puis de les approfondir avec des ouvrages plus récents comme le *Spectateur émancipé* de Jacques Rancière, *Les Damnés de la terre* de Frantz Fanon ou encore des analyses d'Étienne Balibar.

En revanche, le jury s'est étonné de références mal exploitées ou survolées. Rares ont été les copies proposant un usage informé de Machiavel, rappelant par exemple que le concept de *virtù* suppose de dompter la fortune, en s'emparant des occasions qu'elle fournit, en étant tantôt prudent, tantôt impétueux. De même, les analyses d'Hannah Arendt sur l'action ont été souvent trop rapidement évoquées, alors que la distinction du travail, de l'œuvre et de l'action aurait pu être patiemment questionnée. Le rapport constitutif de l'action à la pluralité, différent de celui du travail à la vie et de l'œuvre au monde, aurait permis d'interroger la dimension intrinsèquement politique de l'agir, et ainsi éviter que ce dernier n'apparaisse que comme par magie et de façon artificielle dans la troisième partie. La *Théorie de l'agir communicationnel* d'Habermas était une autre ressource trop souvent ignorée des candidats.

Le jury a eu la grande satisfaction d'attribuer d'excellentes notes à des copies remarquables. Ainsi de l'excellent devoir, noté à 19, qui impressionne par sa capacité à articuler les différents aspects du problème. La référence initiale à *Lorenzaccio* de Musset permet, à travers la tension dramatique entre Lorenzo et Lorenzaccio, d'interroger le caractère inaugural de l'agir et son rapport à la fin intentionnelle qu'il vise. Ainsi tout agir doit être renvoyé à une finalité préexistante et supposer un monde dans lequel une telle finalisation est possible. L'opposition de celui qui agit conformément au rôle qu'il a à jouer – en réalisant ce qui lui incombe selon l'agencement du tout – à la figure du vaniteux, empruntée à aux *Pensées pour moi-même* de Marc-Aurèle, inaugure une longue et passionnante première partie. Elle dépasse d'emblée l'opposition simpliste de l'intention pure et de l'acteur qui se salit les mains. Contre l'objection de la belle âme, « agir » c'est alors gagner en raison et refuser l'irrationalité de l'idéal, grâce à l'articulation des analyses de Hegel dans la *Phénoménologie de l'Esprit*

et des *Principes de la philosophie du droit*. La figure du grand homme incarne alors la dimension intrinsèquement politique de l'agir qui réalise la Raison dans l'histoire. Le devoir se tourne alors vers ce qui résiste à la réduction de l'agir à une finalité préexistante en faisant surgir dans un deuxième temps la normativité inédite qu'il déploie, que ce soit par la *virtù* propre à l'homme politique selon Machiavel ou par la mise en lumière, par Nietzsche, d'une instance dionysiaque au cœur de l'agir interdisant de l'apolloniser. Cela permet de récuser toute conception rigide de l'agir et de faire surgir la figure de l'enfant, « innocence et oubli, commencement nouveau, jeu, roue qui se meut d'elle-même, un premier mobile, une affirmation sainte. ». L'agir doit s'émanciper de tout schéma préétabli pour créer de nouvelles valeurs, que déploie une dernière partie en partie kierkegaardienne. Contre l'esthétisme d'un Néron-et l'éternité du stade religieux, le choix de l'engagement éthique est celui qui dit la vérité de l'agir.

La variété des parcours mise en œuvre par les copies d'excellente qualité atteste que la liberté dans la problématisation s'avère fructueuse dès lors que les analyses conceptuelles et la culture sont mises au service de la compréhension du sujet. L'exercice académique qu'est la dissertation prend alors tout son sens en permettant le déploiement d'une pensée dynamique, précise et soucieuse de se rendre la plus claire possible.

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

DEUXIÈME ÉPREUVE

Composition de philosophie sur programme

Rapport établi par Ronald Bonan et Jeanne Roland
à partir des observations des membres de la commission

Intitulé de l'épreuve : « Composition de philosophie se rapportant à une notion ou à un couple ou groupe de notions selon un programme établi pour l'année. Durée : 7 heures ; coefficient : 2. ». Notion au programme en 2024 : L'imagination.

Sujet : *L'imagination nous instruit-elle ?*

Rapport d'épreuve

Les candidates et les candidats sont invités à saisir la singularité de la question : on ne demande pas seulement ni d'abord si l'imagination est en mesure de transmettre ou de produire des connaissances, mais si elle « nous instruit ». Reconnaître la spécificité de l'acte d'instruire a été la plupart du temps entendu comme la condition nécessaire à la pleine intelligence du sujet. Le jury s'étonne à plus forte raison qu'un très grand nombre de copies, qui témoignent par ailleurs d'une préparation sérieuse, oublient le pronom personnel « nous » de l'énoncé. Dans bien des cas, l'on ne s'en soucie qu'à la toute fin du devoir, en quelques remarques hâtives. On en fait trop souvent une simple cheville rhétorique, qui ne mérite aucun examen. Dans tous les cas, cet oubli interdit de saisir pleinement l'originalité de la question, et compromet la réussite de l'exercice. Lire et entendre *tous* les termes du sujet, selon le rapport nécessaire qui les relie les uns aux autres, est une exigence élémentaire de la dissertation et permet d'éviter, pour l'épreuve « sur notion », de rabattre l'énoncé sur une question plus générale traitée durant l'année de préparation.

Ne percevant pas les effets de sens du terme « nous » sur le verbe qui le commande, les copies se donnent en général pour ambition de fixer dès l'abord le sens d'« instruire » en produisant des distinctions plus ou moins pertinentes, loin de toute problématisation effective. Si l'exploration du champ de significations du verbe conduit parfois à dresser l'inventaire de ses différentes acceptions (instruire, c'est apprendre, éduquer, édifier, instituer, dresser, structurer), il s'agit le plus souvent de se livrer à un effort de définition qui, à la faveur d'oppositions rigides, amoindrit et ferme le sens au lieu de le déployer (instruire n'est *ni* enseigner, *ni* éduquer). Rappelons que, s'il n'est pas attendu que l'introduction fixe le sens des termes de l'énoncé, il est en revanche exigé que l'analyse s'emploie à retrouver quelque chose de la nécessité du lien qui les anime.

Les introductions les plus fécondes font droit à la dimension pratique de l'acte d'instruire que l'usage courant de la langue permet de mettre en évidence (« donner des instructions »). Instruire ne revient pas seulement ni d'abord à dispenser des contenus théoriques, mais à imposer des règles, voire à ordonner une conduite, qui implique la position d'une autorité reconnue. Cette première approche permet d'emblée de mettre en tension l'énoncé, en demandant comment l'imagination pourrait instruire, elle qui semble se tenir hors de tout ordre existant, voire refuser toute règle, alors même qu'elle commande (parfois tyranniquement) nos représentations. Si l'étude de la langue dessine quelques pistes intéressantes, encore faut-il savoir en user. Certes, le latin *instruere* signifie « assembler, bâtir, édifier », mais ici encore, seule la prise en charge du pronom « nous » est en mesure de donner à l'étymologie une réelle portée philosophique et opératoire pour notre sujet. On peut confronter cette première signification à une autre, plus instrumentale : *instruere*, c'est aussi « munir, outiller, donner les moyens d'un exercice ». La question de savoir si l'imagination nous instruit en vertu

de son caractère formateur, ou bien si *nous* nous instruisons *par* elle — selon un *usage* dont il convient d'interroger la nature et les *règles* — est parfois formulée, mais peu approfondie. Trop de candidats se contentent d'examiner les objets ou productions de l'imagination pour répondre à la question : « *de quoi* nous instruit-elle ? », alors qu'il s'agit de prendre au sérieux la construction grammaticale du verbe « instruire » et donc ici, son complément d'*objet direct*, qui renvoie aux sujets (qui imaginent).

Si la question est en général réduite à sa portée gnoséologique, les copies comprennent implicitement le pronom « nous » au sens distributif des *sujets* pensants que nous sommes. L'imagination est alors entendue comme « faculté de l'esprit », dont on interroge le statut dans une économie générale des facultés, en la mettant principalement en rapport avec la sensibilité et l'entendement — très rarement avec la volonté, alors qu'il y avait là une piste intéressante à exploiter, s'agissant de l'exercice volontaire (ou irréductiblement involontaire) de l'imagination. Un bon nombre de copies partent de la distinction entre une imagination « passive » et une imagination « active » mais sans préciser ce qu'il convient d'entendre ici par « la liberté de l'imagination », pourtant régulièrement évoquée. Instruire suppose de rendre accessible un savoir dont la *nouveauté* semble pouvoir provenir de l'imagination. Définie comme « faculté des images », celle-ci est souvent reconduite à la tripartition consacrée (reproductrice, productrice et créatrice), alors que le concept même d'image n'est pas travaillé. On a tendance à réduire la liberté de l'imagination à une divagation ou à un délire pour l'opposer de manière rigide et stérile à une saisie rationnelle du « réel », qui seule serait en mesure d'instruire. La réflexion se prive alors du concept même d'invention, pourtant central ici, dans la mesure où l'on oublie que c'est en creusant avec le réel des écarts féconds, et non en cherchant (sans succès) à le rejoindre par des images comprises comme simples dérivés de la perception, que l'imagination pourrait nous instruire, dans son caractère subversif même. Quelques copies observent que lorsqu'il est « inspiré », l'artiste semble « instruit » par l'imagination. Il y avait là une piste à la fois simple et stimulante pour questionner l'autorité de l'imagination, comme source originaire des œuvres de l'esprit, dont *l'usage* par le sujet lui-même s'avère problématique (peut-on apprendre à inventer ?). Or il est très étonnant que l'art soit si rarement convoqué comme domaine où le sujet prend sens.

Prendre en compte le sens juridique d'« instruire » était porteur : on évitait ainsi la récitation de poncifs sur le caractère « trompeur » de la faculté, quand les condamnations classiques étaient présentées sous la forme d'un *procès* où l'imagination fut régulièrement *instruite*. S'il est souvent fait mention de la distinction entre faculté et puissance, les meilleures copies posent le problème de la nature du sujet depuis l'imagination qui, en brouillant la partition figée de l'esprit en facultés distinctes, met à l'épreuve, mais aussi fonde et institue son unité. Ainsi, de nombreuses copies s'en tiennent à la problématique suivante : afin qu'elle puisse nous instruire, l'imagination doit *être instruite* par la raison, celle-ci empêchant que celle-là n'égare le sujet ; mais alors, comment faire droit à la spontanéité et à la liberté de l'imagination, qui paraissent pourtant essentielles à sa nature ? L'on en reste ainsi à une opposition entre la nécessité des règles qui commandent son usage, et la liberté de l'imagination, le problème n'étant généralement pas repensé dans le corps de la dissertation.

Le jury constate ainsi l'adoption massive d'un plan « type », qui ne retient des auteurs que des formules réductrices voire caricaturales, à la faveur d'un prêt-à-penser contraire à toute démarche philosophique.

Dans un premier temps, il semble convenu de dire que l'imagination est « maîtresse d'erreur et de fausseté ». La citation tronquée de Pascal est à l'image du traitement des auteurs : Descartes, Spinoza et Malebranche sont comme enrôlés de force pour soutenir que l'imagination *nous détourne du vrai* et ne peut *donc* rien nous apprendre. Il aurait été intéressant de confronter patiemment ici l'imagination aux facultés *conséquent* instructrices : la raison, certes — encore faut-il savoir ce qui entendu au juste par ce terme, et se défaire des pseudo-évidences à son endroit, en évitant de le considérer comme strictement synonyme d'« entendement », par exemple — mais aussi la sensibilité et l'expérience. Or étudier la manière dont la sensibilité nous instruit du réel revient dans nombre de copies à opposer la perception à l'imagination, à partir de la référence récurrente à Sartre (*L'imagination*, l'image de Pierre) — en général accompagné d'Alain (*Système des Beaux-arts*, l'image du Panthéon). Que l'imagination contribue à donner accès au réel, en vertu d'un empiètement entre perçu et imaginaire (suivant Merleau-Ponty, dans *Le Visible et l'invisible*, par exemple) aurait permis

de problématiser l'opposition rigide entre imagination et réalité, mais n'est que très rarement suggéré. Quelques évocations de la distinction platonicienne de l'« *eikon* » et du « *phantasma* » dans *Le Sophiste* permettaient d'éviter de s'en tenir à l'exemple récurrent des trois « lits » de *République X*, mais bien souvent l'image est réduite à une copie dégradée de la perception. Le jury se voit ainsi confronté à des pages qui souffrent pour cette première « thèse » d'une grande confusion conceptuelle : les productions de l'imagination sont indifféremment qualifiées de « fausses », d'« irréelles » ou de « fictives », comme s'il s'agissait là de simples synonymes.

Un deuxième moment cherche à montrer que l'imagination, *dans la mesure où elle est soumise à la raison*, est en mesure de servir d'*auxiliaire* à la connaissance du réel. On légitime ainsi un usage « réglé » de l'imagination par exemple et surtout en géométrie, en retenant de la Quatorzième des *Règles pour la direction de l'esprit* de Descartes l'idée d'un *instrument* de l'entendement, sans que sa fonction exacte dans la compréhension des déterminations de l'étendue soit précisée. Si aucune référence philosophique ne constitue en elle-même un attendu, nombreux sont les candidats qui estiment que la référence à la « Déduction transcendantale » (Kant, *Critique de la raison pure*) est ici un « passage obligé », sans éclaircir pour autant la notion de *schème* comme méthode qui permet de penser une imagination non seulement figuratrice mais réellement instructrice. La lecture heideggérienne de Kant était ici précieuse pour penser le caractère transcendantal de l'imagination, en particulier dans son rapport décisif à la temporalité et à la finitude ; les candidats n'y font guère référence et en restent à la définition d'une imagination médiatrice entre sensibilité et entendement, à la faveur d'une continuité forcée entre Descartes et Kant. De manière générale, au lieu d'être mis en dialogue les uns avec les autres, les auteurs sont traités séparément, chacun ayant en quelque sorte droit à « son » paragraphe (quand ils ne sont pas rangés sous une même bannière qui interdit d'en restituer la singularité respective) ; cette juxtaposition est le défaut récurrent des copies dépourvues de tout fil directeur, qui égrènent les « *topoi* » appris durant l'année, se contentant d'en changer l'ordre d'exposition pour l'épreuve. Le jury déplore le défaut d'articulation entre les paragraphes (ou « sous-parties »), les références étant souvent présentées sur le mode d'une « liste », où les enchaînements sont parfois extravagants (l'on passe de Poincaré au *Jardin des délices* de Bosch, par exemple).

Dans un troisième temps, l'imagination se libère en quelque sorte des règles extérieures à son exercice. Elle retrouve sa liberté, en nous instruisant non *de l'existant*, mais de l'essence et du possible. Husserl est souvent convoqué, mais la « variation eidétique » est énoncée sans que soit démontrée une attention particulière aux textes. On rappelle à ce propos qu'il n'est pas question pour les candidats de s'interdire d'avoir recours aux auteurs du programme dans la deuxième épreuve (le peu de références à Montaigne — « De l'institution des enfants », *Essais*, I.26, par exemple — apparaît de ce point de vue assez étonnant), mais que seule une réelle appropriation des problèmes permet d'éviter la récitation d'un cours, pour témoigner d'une lecture personnelle.

Ce dernier moment de la dissertation est en général celui où le sens collectif du « nous » est abordé. On lit que l'imagination nous instruit au sens où elle nous transmet des valeurs morales, grâce à la fiction par exemple, qui nous apprend à nous mettre à la place d'autrui ; la pitié rousseauiste, identifiée à la sympathie humienne, est pensée comme « empathie », censée déterminer la possibilité d'un « nous ». Si Castoriadis (*L'institution imaginaire de la société*) est ici sollicité à raison, l'on en reste à une conception très figée des liens sociaux « créés » par l'imagination. L'utopie comme horizon imaginaire du « nous » est régulièrement mentionnée à partir des travaux de Ricoeur (*Idéologie et utopie*), mais l'écart du possible au réel est alors trop peu examiné comme source même d'instruction.

L'orientation de ce plan-type ne fait en général pas droit à la pensée empiriste — on est spontanément et assez dogmatiquement « rationaliste » jusqu'à la fin de la copie, la rareté des usages de Locke ou de Hobbes est frappante — mais pas davantage aux œuvres du romantisme, ce qui est peut-être plus étonnant encore pour notre sujet. On lit toutefois des passages assez convaincants sur Hume, qui permet de penser une forme d'auto-régulation de l'imagination indépendamment de l'entendement, et quelques développements très bien conduits sur le sublime kantien (étrangement, beaucoup moins sur le « génie », pourtant plus immédiatement « appelé » par le sujet).

Quelles que soient les œuvres mobilisées, il est demandé de proposer une lecture sérieuse, c'est-à-dire personnelle, des auteurs étudiés. Il est question pour les candidats de montrer qu'ils ont conscience qu'il existe une histoire de la philosophie, c'est-à-dire d'enrichir et de renouveler leur lecture des œuvres à l'occasion du travail sur la notion du programme. Les copies s'appuient massivement sur la période classique, moins sur la philosophie antique, encore moins sur celle du Moyen-Âge et de la Renaissance. Or il était possible de partir des textes classiques les plus « connus » sur la notion, pour faire droit à la complexité et à la richesse de la pensée de leurs auteurs. Les meilleures copies manifestent un tel souci, en confrontant parfois plusieurs textes d'un même auteur pour saisir la manière singulière dont il peut « instruire » le sujet. Un candidat propose ainsi de lire attentivement les §10 à 12 de la seconde des *Méditations métaphysiques* de Descartes, pour montrer que l'imagination assure une instruction en quelque sorte négative, quand elle conduit l'esprit à se saisir, *contre elle*, de sa propre nature. Alors que le « chiliogone » est en général retenu comme l'exemple-type de la faiblesse de l'imagination par rapport à l'entendement, certaines copies s'appuient sur le cas du triangle, qui le précède au §2 de la sixième méditation : « lorsque j'imagine un triangle, (...) je considère ces trois lignes comme présentes par la force et l'application intérieure de mon esprit ; et c'est proprement ce que j'appelle imaginer. ». Cette force est appelée « contention d'esprit » au paragraphe suivant ; l'on montre alors que l'imagination prescrit à l'esprit une discipline, lui donnant à exercer un effort singulièrement exigeant : celui de se rapporter au corps. Le point où nous éprouvons ses limites est précisément celui où elle nous instruirait le plus : « l'esprit dans cet effort s'atteste auprès de lui-même comme chose pensante par opposition aux choses étendues », peut-on lire avec intérêt dans une copie. La confrontation de ces textes avec les *Lettres à Élisabeth* permettait d'interroger la nature du sujet instruit de l'imagination, entre métaphysique et « usage de la vie ». Cette unité à l'horizon d'une éthique des passions pouvait être abordée à la lumière des *Passions de l'âme*, texte auquel très peu de candidats semblent avoir pensé, alors même que les passions y sont bien souvent articulées à l'imagination. Dans une autre perspective, « Disproportion de l'homme » (*Pensées*, L. 199) incite à penser avec Pascal l'imagination comme puissance — et non plus faculté — qui, par ses succès mêmes, nous instruit de notre misère (« elle se lassera plutôt de concevoir que la nature de fournir ») et par là-même de la distance qui nous éloigne de la grâce. Au lieu des oppositions éculées entre image et réalité, vérité et fausseté, le sujet était l'occasion pour les candidats de montrer qu'ils avaient appris, au cours de leurs lectures, à mettre constamment à l'épreuve le concept d'imagination pour saisir quelque chose de sa complexité, en voyant notamment que l'erreur peut être instructive, ou que la « néantisation » chez Sartre peut nous apprendre quelque chose.

La pluralité de sens des termes de l'énoncé peut également être abordée grâce la lecture patiente d'un auteur. Ainsi, une copie propose un usage original de Malebranche s'agissant du rôle de l'imagination dans l'autorité accordée aux Anciens (*Recherche de la vérité*, II.2.III), qui permet d'articuler le sens distributif au sens collectif du pronom « nous ». Si la puissance des « imaginations » (« fortes ») permet de penser la manière dont l'instruction se fait « contagion » collective, en nourrissant la superstition, elle peut aussi être conçue depuis les liens qui unissent la mère à l'enfant qu'elle porte comme constitutive de la personnalité, dans la singularité des traces cérébrales creusées par l'habitude (II.1.VII). On regrette que la question de la mémoire soit si peu abordée, comme rapport nécessaire de l'imagination à la temporalité, dans la durée effective d'une instruction qui elle-même prend « du temps ». La formation du caractère, des habitudes, est trop peu étudiée dans cette perspective.

Certaines copies montrent qu'en suspendant la question du vrai, l'imagination délivre un savoir proprement pratique, et qu'en ce sens elle instruit l'action. La position problématique de la « *phantasia* » chez Aristote entre activité animale, sensibilité (« *phantasia esthétique* ») et délibération (« *phantasia bouleutique* ») dans *De Anima*, III,11, est parfois justement articulée à la question de l'indépendance de l'imagination à l'égard du jugement (« *doxa* »). On lit de bons passages sur le jeu chez Winnicott (*Jeu et réalité*) qui modèle un rapport au réel où l'imagination neutralise la limite entre subjectivité et objectivité, « dedans » et « dehors », et paradoxalement crée l'objet qui lui est proposé, donnant conjointement à apprendre du monde et de soi-même. L'enjeu pédagogique du sujet est

assez souvent bien entrevu. Certaines copies examinent le rapport entre le maître et l'élève, en demandant si l'imagination du premier pourrait instruire le second ou bien si la forme même de leur rapport est institué par l'imagination. Dans ce contexte, les puissances du langage, dans leur lien étroit à la pédagogie, mais aussi à l'imagination poétique, restent insuffisamment explorées malgré quelques rares et brèves allusions pertinentes à la rhétorique. Quant à l'enjeu proprement politique de l'instruction, il n'est que très peu pris en compte. Si la liberté de l'imagination peut de prime abord sembler faire obstacle à l'instruction, l'hypothèse d'une émancipation collective comme idéal de toute instruction est rarement suggérée. Encore faut-il pouvoir projeter un « nous » qui soit « fait » d'imagination, penser l'intersubjectivité et le rapport à l'altérité depuis l'imagination.

À ce propos, il est étonnant et regrettable que le concept d'imaginaire soit si peu mobilisé. Les copies ne présentent quasiment aucune analyse de mythes et la dimension anthropologique est très peu explorée — grâce par exemple aux travaux de G. Durand sur les structures de l'imaginaire, ou bien à ceux de Lévi-Strauss, dont quasiment aucune copie ne fait mention, ce qui n'a pas manqué de surprendre le jury. De même pour les travaux de P. Descola (*Les formes du visible*), qui articulent images, fictions et schèmes intégrateurs, inscrivent l'imagination au cœur d'une nouvelle ontologie, où la figuration détermine le visible. Si aucune référence n'est attendue a priori, l'omission de tout un champ ou pan de réflexion est étonnant. La manière dont le sujet individuel se trouve toujours déjà débordé par une imagination qui l'instruit en l'inscrivant dans une réalité symbolique, forme de ses rapports aux autres, n'est pas analysée malgré quelques références appréciables à Cassirer (*Essai sur l'homme, Philosophie des formes symboliques*). L'on regrette également que ne soit guère convoquée la notion d'« imaginal » chez Jung ou chez Corbin, qui permettait de penser la dimension archétypale de l'imagination poétique, en mesure de nous introduire à une réalité trans-personnelle. Dans ce même ordre d'idées, le jury se réjouit de lire des développements riches et bien maîtrisés à partir de la philosophie de Bachelard, depuis laquelle il était tout à fait bienvenu de construire un axe problématique articulant l'individualité du sujet imaginant à une métaphysique de l'imagination. La réflexion aurait ici trouvé un aliment de choix dans l'étude d'une « rêverie » (si Rousseau est sollicité pour *L'Emile*, on regrette qu'il ne le soit guère pour ses *Rêveries*). La dimension onirique de l'imagination n'est guère étudiée, et le sens proprement psychanalytique du rêve ne fait l'objet que de rares développements ; on se contente le plus souvent d'affirmer que le rêve « nous en apprend beaucoup sur l'inconscient, et donc sur nous-mêmes », sans qu'aucun exemple précis ne vienne étayer ce propos.

Il est en effet très regrettable de trouver dans les copies aussi peu d'exemples, d'autant qu'il s'agit de traiter un sujet sur l'imagination. Alors que certains candidats s'évertuent à expliquer que Platon *lui-même* ne pouvait penser « sans images », ou que Descartes *lui-même* a proposé une « Fable du monde », ils ne font bien souvent de l'exemple, quand il est produit, qu'une illustration superflue qui n'apporte rien de décisif à l'argument, voire qui se tient dans un rapport d'extériorité à son égard. Ainsi, si les « expériences de pensée » de Galilée sont souvent évoquées (notamment celle des corps en chute reliés par une corde), les candidats tiennent pour acquis que l'imagination préside à l'élaboration de tels dispositifs théoriques, alors qu'il s'agissait justement de questionner ici sa fonction spécifique, en la confrontant au travail de la raison et aux « leçons » de l'expérience. En faisant comme s'il était évident que le Boson de Higgs avait été imaginé avant d'être découvert, un candidat semble assimiler toute hypothèse au fruit du travail de l'imagination. De ce point de vue, il aurait été intéressant d'examiner le célèbre « *hypothesis non fingo* » (Newton, *General Scholium*) pour réfléchir au sens du verbe « *fingere* ». Imagine-t-on ou bien conçoit-on une hypothèse ? Newton n'interdit pas de concevoir les hypothèses, mais bien de les imaginer. Une référence précise aux observations microscopiques de Leeuwenhoek a permis néanmoins dans une copie de confronter judicieusement la perception à l'imagination, pour interroger ce que l'instruction devait ici à l'une et à l'autre.

Les exemples esthétiques sont tout aussi décevants. Si quelques morceaux de poésie (le plus souvent baudelairiens) sont parfois proposés, la littérature n'est quasiment jamais mobilisée pour réfléchir au sujet ; quelques vagues évocations de *l'Essai sur les fictions* de Madame de Staël suffisent apparemment à conclure que l'imagination aide à l'instruction morale, mais la question majeure de savoir précisément en quoi la littérature et plus généralement la fiction peuvent nous instruire n'est

pas examinée. C'est une lacune grave, dans la mesure où la philosophie elle-même se dit régulièrement instruite par les écrivains de fiction (certains candidats ont pensé par exemple aux travaux de J. Bouveresse sur ce que nous apprend la littérature, en particulier dans le domaine éthique à partir de l'œuvre de R. Musil). Notons enfin que les arts visuels ne sont jamais explorés, pas davantage que le cinéma, où il y avait beaucoup à penser et à dire sur la manière dont l'imagination nous instruit du monde.

Nous voudrions terminer en donnant l'exemple du parcours d'une copie très bien notée, qui témoigne du souci d'interroger la nature de l'imagination depuis l'énoncé du sujet.

Après avoir montré que l'imagination construit entre le sujet et le monde une sorte de voile épais qui interdit la connaissance, elle propose une critique conjointe des représentations classiques de l'imagination comme faculté toujours seconde par rapport au réel selon le paradigme perceptif, et de l'instruction comme pure transmission de connaissances. L'imagination est bien plutôt une puissance de variations indéfinies de formes, littéralement faculté des *métamorphoses*, dont il est progressivement montré qu'elle est par excellence au principe de toute instruction possible, dans la mesure où s'instruire signifie toujours entrer en rapport avec l'altérité, et se transformer soi-même.

Enfin, nous saluons une excellente copie, qui se distingue par la qualité remarquable de sa démarche. La copie construit le problème suivant : savoir si l'imagination nous instruit revient à demander s'il faut s'en remettre au discernement du sujet imaginant ou au pouvoir propre de l'imaginaire, pour déterminer les formes spécifiques d'apprentissage dont l'imagination est susceptible. Autrement dit, il s'agit de savoir s'il faut pour l'imagination une déontologie qui l'ordonne à des règles ou à des critères extérieurs à elle, en vue d'une théorie de ses usages, ou bien s'il ne convient pas plutôt de proposer une ontologie qui nous en fasse saisir la puissance propre.

La copie montre très patiemment l'intérêt supérieur de la seconde perspective sur la première, en analysant les implications et les limites d'une « philosophie de l'usage », qui précisément manquerait la dimension proprement instructive de l'imagination. Il apparaît que l'imagination ne doit pas être évaluée à l'aune d'instances extérieures à elle, mais que c'est en devenant à elle-même sa propre mesure qu'elle est pleinement instructrice.

L'usage des références philosophiques témoigne dans cette copie d'une appropriation des œuvres qui évite toujours d'en restituer un résumé convenu, en en proposant une lecture à la fois originale et parfaitement intégrée à l'argumentation. La très grande maîtrise des textes permet de les « relire » en quelque sorte à l'occasion des tensions rencontrées dans le vif d'une pensée qui s'élabore à mesure, tout en étant toujours éclairée sur sa propre direction. On interprète ainsi par exemple le renversement qui permet à Pascal de saisir l'imagination comme puissance instructrice, dans son opposition – fructueuse – à la raison : « la raison est présomptueuse parce qu'elle ne voit pas dans l'aveu de son impuissance un échec signifiant, qui la rapporterait authentiquement à la transcendance divine : c'est ce que fait l'imagination. L'infini, et le vertige qui nous saisit face à lui, est le point par où la misère et la grandeur communiquent. C'est parce que l'imagination d'abord embrasse et résume la misère de notre condition, qu'elle est en mesure, pour la première fois, de nous apprendre quelque chose. ».

Nous espérons que ces remarques seront utiles aux candidats des prochaines sessions et félicitons ceux qui ont réussi le concours cette année.

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

TROISIÈME ÉPREUVE

Épreuve d'histoire de la philosophie

Intitulé de l'épreuve : « Commentaire d'un texte extrait de l'œuvre d'un auteur (antique ou médiéval, moderne ou contemporain) figurant dans un programme établi pour l'année et comportant deux auteurs appartenant chacun à une période différente. Durée : 6 heures ; coefficient : 2. » - Auteurs au programme en 2023 : Cicéron et Kant.

Rapport établi par Sophie Audidière et Fabrice Colonna

à partir des observations des membres de la commission

Sujet

Cette longue attention que j'emploie à me considérer, me dresse à juger aussi passablement² des autres : Et est peu de choses, de quoi je parle plus heureusement et excusablement³. Il m'advient souvent, de voir et distinguer plus exactement les conditions⁴ de mes amis, qu'ils ne font eux-mêmes. J'en ai étonné quelque un, par la pertinence de ma description : et l'ai averti de soi. Pour m'être dès mon enfance, dressé à mirer ma vie dans celle d'autrui, j'ai acquis une complexion studieuse en cela. Et quand j'y pense, je laisse échapper autour de moi peu de choses qui y servent : contenance, humeurs, discours. J'étudie tout : ce qu'il me faut fuir, ce qu'il me faut suivre. Ainsi à mes amis, je découvre par leurs productions, leurs inclinations internes : Non pour ranger cette infinie variété d'actions si diverses et si découpées, à certains genres et chapitres, et distribuer distinctement mes partages et divisions, en classes et régions connues,

*Sed neque quam multæ species, et nomina quæ sint,
Est numerus⁵.*

Les savants partent⁶, et dénotent leurs fantaisies, plus spécifiquement, et par le menu : Moi, qui n'y vois qu'autant que l'usage m'en informe, sans règle, présente généralement les miennes, et à tâtons. Comme en ceci : Je prononce ma sentence par articles décousus : c'est chose qui ne se peut dire à la fois, et en bloc. La relation, et la conformité, ne se trouvent point en telles âmes que les nôtres, basses et communes. La sagesse est un bâtiment solide et entier, dont chaque pièce tient son rang et porte sa marque. *Sola sapientia in se tota conuersa est⁷*. Je laisse aux artistes, et ne sais s'ils en viennent à bout, en chose si mêlée, si menue et fortuite, de ranger en bandes, cette infinie diversité de visages⁸ : et arrêter notre inconstance et la mettre par ordre. Non seulement je trouve malaisé, d'attacher nos actions les unes aux autres : mais chacune à part soi, je trouve malaisé, de la désigner proprement, par quelque qualité principale : tant elles sont doubles et bigarrées à divers lustres⁹. Ce qu'on remarque pour rare, au Roi de Macédoine, Perseus, que son esprit, ne s'attachant à aucune condition, allait errant par tout genre de vie : et représentant des mœurs, si essorées¹⁰ et vagabondes qu'il n'était connu ni de lui ni d'autre, quel homme ce fût, me semble à peu près convenir à tout le monde. Et par-dessus tous, j'ai vu quelque autre de sa taille¹¹, à qui cette conclusion s'appliquerait plus proprement encore, ce crois-je. Nulle assiette moyenne, s'emportant toujours de l'un à l'autre extrême, par occasions indivinables : nulle espèce de train, sans traverse, et contrariété merveilleuse : nulle faculté simple : si que¹² le plus vraisemblablement qu'on en pourra feindre un jour, ce sera, qu'il affectait et étudiait de se rendre connu, par être méconnaissable. Il fait besoin d'oreilles bien fortes, pour s'ouïr franchement juger. Et parce qu'il en est peu, qui le puissent souffrir sans morsure : ceux qui se hasardent de l'entreprendre envers nous, nous montrent un singulier effet d'amitié.

MONTAIGNE, *Les Essais*, Livre III, chapitre XIII, « De l'expérience »

² convenablement.

³ de façon justifiée.

⁴ dispositions.

⁵ « On ne peut rendre compte ni du nombre des espèces, ni du nom qu'elles portent. » (Virgile, *Géorgiques*, II, v. 103-104).

⁶ divisent.

⁷ « Seule la sagesse est pleinement tournée vers elle-même. » (Cicéron, *De finibus*, III, 7).

⁸ apparences.

⁹ en se réfléchissant diversement.

¹⁰ dispersées.

¹¹ de même genre.

¹² si bien que.

La moyenne générale de l'épreuve s'élève à 8,76. Elle ne témoigne donc pas d'un écart significatif par rapport à celle des années précédentes : 8,43 en 2023 (texte de Cicéron) et 8,78 en 2022 (texte de Hobbes). Le fait que Montaigne soit un philosophe généralement moins fréquenté et moins connu des candidates et des candidats ne les a ainsi pas desservis. Face à un auteur dont la langue est réputée constituer un obstacle particulier, aucun déficit inhabituel n'a été constaté dans la qualité d'ensemble des copies que le jury a pu lire. Cela signifie – et c'est un motif de satisfaction – que dans un nombre suffisant de cas, une préparation sérieuse et efficace a été entreprise par les candidats. Montaigne, du point de vue l'agrégation, n'aura donc pas constitué une « anomalie sauvage ».

Reste il est vrai que toutes les copies étaient loin d'être satisfaisantes. Avant d'en venir à l'extrait lui-même qui était proposé aux candidats, un certain nombre d'exigences de l'exercice d'explication de texte doivent être rappelées. Tout d'abord, le jury a eu à déplorer à de trop nombreuses reprises des défauts dans la présentation des copies et la qualité de leur rédaction. Et ce défaut semble plus accentué pour la troisième épreuve (effet de fatigue ?) que pour les précédentes. Une copie de concours ne saurait avoir l'allure d'un brouillon : la graphie doit être lisible et suffisamment aérée, les ratures et autres gribouillages doivent être systématiquement évités, les titres d'œuvres doivent être soulignés. Les futurs candidats doivent impérativement garder à l'esprit qu'avant d'être éclairante, pertinente ou seulement intelligible, une copie se doit d'être propre et lisible, et témoigner d'un effort de communication. Elle doit également être écrite dans un français correct du point de vue orthographique et syntaxique. Qu'un s de pluriel soit oublié une fois par accident n'est pas une faute impardonnable ; en revanche que des mots de base de la langue française et de la philosophie ne soient pas orthographiés de façon convenable et que les constructions syntaxiques soient fautives, voilà qui n'est pas acceptable de la part de futurs professeurs agrégés qui auront à servir de référence pour leurs élèves dans l'usage du français. Un inventaire détaillé des fautes rencontrées (barbarismes, confusions du pluriel des noms et du pluriel des verbes, confusions des infinitifs et des participes passés, fautes sur le régime des verbes, usage indifférencié de « tout » et de « tous », etc.) pourrait faire douter qu'elles ont été rencontrées dans des copies d'un concours de recrutement du niveau de l'agrégation. De telles lacunes n'étant pas impossibles à combler, les futurs candidats en défaut sur ce chapitre sont invités à effectuer régulièrement des exercices d'orthographe et de grammaire leur permettant un usage adéquat de la langue écrite.

Concernant maintenant la langue de Montaigne lui-même, elle a pu dérouter, et certaines expressions certes désuètes ont donné lieu à des erreurs voire à des contresens. Or leur présence récurrente dans les *Essais* fait qu'une fréquentation régulière de l'auteur au long d'une année de préparation aurait prémuni en amont contre la plupart de ces erreurs. Il en va ainsi – heureusement, dans certaines copies seulement – du terme « fantaisie » (l. 13), qu'il faut rattacher à l'idée, la représentation ou l'imagination, et non au jeu créatif d'un artiste ou d'un individu ; de la « contrariété merveilleuse » (l. 28) qui n'avait rien d'une « prouesse » ou un « jugement mélioratif » ; de l'adverbe « heureusement » qui n'est pas l'expression d'une joie. Le sens de l'expression « par le menu » (l. 13), qui signifie « en tenant compte des moindres détails », se déduisait du contexte, qui permettait de ne pas y voir une analogie culinaire, tout comme dans le cas de « l'assiette » (l. 27). Au-delà de ces erreurs caricaturales : nombre d'erreurs proviennent d'une *lecture trop rapide d'une langue qui nécessite certes de l'attention, mais pas d'érudition* : « est peu de choses de quoi je parle plus heureusement » (l. 2) a parfois été interprété comme une relégation à l'insignifiant (« cette attention est certes peu de choses, mais elle fait l'objet de son développement ») ; « je laisse échapper autour de moi peu de choses qui y servent » (l. 6) a été compris comme une volonté de dissimulation de la part de Montaigne alors qu'il s'agissait de sa perspicacité à l'égard d'autrui ; « s'ouïr franchement juger » (l. 30-31) a donné lieu à d'innombrables faux sens en raison de la tournure pronominal réfléchi ; « sans morsure » (l. 31) a été associé à une réaction agressive de l'auditeur susceptible de mordre en retour. La mention des « artistes » (l. 18), qui désignait les étudiants ou professeurs de la faculté des arts libéraux, a été un obstacle infranchissable pour la grande majorité des copies (mais non pour toutes) :

le jury par conséquent n'a pas pénalisé l'erreur consistant à voir là une référence aux beaux-arts. Il reste que nombre de copies, celles qui sont demeurées attentives au texte, ont pu largement minimiser les effets de ce faux sens, en interrogeant le terme et en formulant des hypothèses compatibles avec le reste du texte et avec son mouvement, rétablissant presque parfois *in fine* le sens exact. Ainsi, le travail tout au long de l'année et l'attention à la lettre et au mouvement du texte permettaient de le traiter dans son ensemble.

L'articulation de la lettre et de l'argumentation se fait sur des points précis, comme par exemple le *travail des séries*, remarquables en général sous la plume de Montaigne, comme on l'apprend vite à la lecture des *Essais* : « contenance, humeurs, discours » (l. 6-7) ; « Nulle assiette moyenne [...], nulle espèce de train [...] : nulle faculté simple » (l. 27-28) et éventuellement aussi « genres et chapitres, [...] partages et divisions, [...] classes et régions connues » (l. 9-10). Dans chacun de ces cas, il faut identifier cette série comme telle, analyser ses éléments, en déterminer la raison ou l'ordre (par exemple, du plus matériel au plus immatériel, du plus général au plus particulier, du plus intérieur au plus extérieur), et en retirer le sens argumentatif et philosophique. À l'inverse, les copies insuffisantes prennent souvent les séries « en bloc » (comme le dit Montaigne), sans distinguer les termes, ni suivre le déploiement de la phrase et le sens du propos.

La même remarque s'impose à propos du *travail des exemples*. Le « bâtiment » de la sagesse suggère plutôt de la stabilité que du mouvement, par conséquent on a là un exemple qui, au moment où il apparaît, fait problème plutôt qu'il n'illustre – ce qui doit être relevé et expliqué. Par la suite, l'analyse des deux exemples finaux était la ressource principale des lignes 22-26 : quelle est la fonction argumentative de l'un et de l'autre ? Comment s'articulent-ils avec ce qui précède ? Pourquoi Montaigne prend-il l'exemple d'un roi ? Le jury s'est étonné également que les *citations* n'aient que rarement été l'objet de l'attention, alors même qu'elles sont si caractéristiques des *Essais*. L'art de leur greffe dans les *Essais* ne pouvait pas être inconnu après une année de lecture de l'œuvre au programme. Et certaines copies ont souligné, avec simplicité mais justesse, la manière dont Montaigne veille à intégrer différentes voix à la sienne, ne prétendant ainsi pas lui-même se soustraire à l'entreglose généralisée. Quant aux *adverbes*, de nombreuses copies en ont commenté avec pertinence l'usage, jusqu'à repérer que ceux-ci sont très souvent insérés dans une structure comparative (« passablement », « plus heureusement et excusablement », l. 1-2 ; « plus spécifiquement », l. 13 ; « plus proprement encore », l. 26), ce qui pouvait servir à élucider l'affirmation par Montaigne du caractère étonnamment absolu de son jugement : en l'occurrence, cette affirmation est modalisée et c'est relativement à la connaissance que les autres ont d'eux-mêmes que Montaigne atteste la valeur de son jugement.

Pour débiter l'explication du texte, les considérations introductives générales sur l'œuvre, sur la philosophie de l'auteur, sur l'époque, ou sur tel ou tel courant philosophique, même si elles peuvent être justes, ont généralement tendance à noyer la spécificité du moment où se trouve l'extrait. De même, en ce qui concerne la problématisation, les solutions générales sont contre-productives. Un certain nombre de copies plaquent dès l'abord sur le texte la question générale du scepticisme ou du pyrrhonisme, sans spécification suffisante eu égard à Montaigne d'une part et à ce passage précis des *Essais* d'autre part. D'autres, formulant des questions comme « si l'homme est constamment pris dans le devenir de la contingence et de la multiplicité, comment peut-il accéder à l'universalité et se réaliser en soi ? » ou « comment devons-nous nous conduire dans la société et avec autrui ? », manquent le problème effectif de l'extrait. À l'inverse, le travail de problématisation détermine précisément l'objet du texte dans ce qu'il a de singulier et, sur cette base, il engage un programme de lecture cherchant à lever une difficulté du texte. Par exemple, une situation précise au sein de III, 13 aboutissait aisément à une problématisation du statut de l'expérience. Dès les premières lignes du livre, Montaigne écrivait que « l'exemple montrait la voie », mais également que « tout exemple cloche ». L'importance de l'usage ainsi que la question de l'exemplarité apparaissent comme des éléments spécifiques de notre extrait, au sein de III, 13. Cette démarche se distingue nettement de copies qui demandent : « comment Montaigne décrit-il l'expérience ? » ou « l'expérience humaine peut-elle être unifiée ? », ce qui n'appelle qu'une réponse descriptive et manque précisément le fait que le terme d'« expérience » recouvre un problème philosophique qui reçoit ici un traitement spécifique.

À partir de là, différentes propositions de problématisation pouvaient tout à fait être défendues, mais le texte imposait néanmoins certains éléments, à commencer par la question de l'amitié. En effet, Montaigne affronte ici la question de savoir ce que juger veut dire, si on pose cette question dans le cadre de la relation amicale et de son expérience particulière. Ainsi, il s'agit de penser le jugement sans réduire la question à son appréhension purement épistémologique, ni à sa dimension ontologique, lesquelles ne permettent pas de rendre compte du fait que précisément, ici, Montaigne tient ensemble deux axes dont l'un est épistémologique et l'autre moral. Le rapport à la vérité, le rapport à l'autre, le rapport à soi, ne sont pas exactement les cadres, posés en amont, de l'analyse que propose Montaigne dans ce texte. Ils sont plutôt rencontrés par le texte, au fil d'un mouvement qui part de l'amitié et dessine une sorte de boucle, ou de spirale, qui y ramène à la fin de l'extrait. Une autre façon de dire l'objet du texte et son problème est de remarquer la double interrogation portant autant sur notre capacité à produire un jugement sur les autres, que sur notre capacité à recevoir ce jugement d'autrui, double difficulté qui est exemplairement vécue et peut-être surmontée dans l'amitié. On pouvait alors faire apparaître l'articulation de plusieurs affirmations essentielles du texte : la possibilité de juger des autres ; la remise en question de l'existence de genres, partages, etc. ; la prise en compte tout à fait caractéristique de cet extrait des conditions particulières de la formulation du jugement. L'amitié est alors le cas d'école, pour ainsi dire, de la thèse selon laquelle le jugement de valeur n'est pas entièrement déterminé par le jugement de vérité. Dans cette veine, une très bonne copie propose de formuler les choses de la façon suivante : le texte de Montaigne substitue, à un idéal de vérité entendu comme correspondance du discours à son objet (les mœurs, les conduites), un idéal de vérité comme sincérité ou franchise – d'autres copies ont dit : intégrité –, dont l'amitié constitue la condition morale de production.

L'introduction doit également proposer un plan de l'extrait, au sein duquel chaque partie correspond à une unité de sens, ce qui permet de structurer l'explication de texte elle-même et de mettre au jour la progression de l'argumentation de l'auteur. Il convenait ici d'éviter le cliché de l'écriture montaignienne « à sauts et à gambades », qui empêchait d'apercevoir le caractère au contraire rigoureusement structuré de ce passage. Celui-ci pouvait être articulé en trois temps : un premier courant jusqu'à la ligne 8 (« [...] leurs inclinations internes : ») ; un deuxième allant de « Non pour ranger cette infinie variété d'actions [...] » jusqu'à « [...] bigarrées à divers lustres » (l. 27) ; le dernier moment du texte commencerait à « Ce qu'on remarque pour rare [...] » (l. 27) pour se terminer à la fin de l'extrait. D'un point de vue formel, on notera ici que bien des candidats ont hésité à faire commencer un deuxième mouvement du texte au milieu d'une phrase, ponctuée par un double point, et ont préféré à tort le faire débiter après la fin de la phrase, qui comprenait la citation de Virgile. C'était rompre l'unité thématique de ce premier moment et, défaut plus grave encore, cela conduisait généralement à traiter très rapidement du contenu, pourtant capital, de tout ce membre de phrase, perçu comme une anticipation un peu prématurée et embarrassante de ce qui allait suivre. Cette fâcheuse hésitation dans la partition du texte a été manifestement due à une importance trop grande accordée à la ponctuation. Or là encore, une fréquentation assidue de Montaigne aurait dû permettre de renforcer ce que le mouvement même de l'idée imposait ; car Montaigne écrit lui-même : « je ne me mêle ni d'orthographe, et ordonne seulement qu'ils suivent l'ancienne, ni de la ponctuation ; je suis peu expert en l'un et en l'autre » (III, 9). Au reste, nombre de copies ont pertinemment procédé à cette articulation en trois parties avec une coupe après le double point.

Lu avec une attention patiente, le premier moment du texte décrivait les entrelacs d'un savoir pratique, de ses conditions particulières d'acquisition, et de ses conditions d'exercice dans l'amitié. Or dès les premiers mots du texte, de nombreuses copies ont fait preuve d'une sorte d'impatience, ou de myopie, qui a consisté à plaquer sur le propos de Montaigne des notions telles que celles d'introspection, d'empathie, d'identification, mais aussi d'induction et de généralisation. La plupart du temps, ces concepts n'éclairaient pas le sens du texte (ce qui pourrait être fait par une interrogation cherchant à mesurer les écarts entre leurs diverses significations, afin de bien déterminer celle du texte, par exemple), mais étaient imposés au texte et se substituaient à lui. Cette façon de faire empêche littéralement d'entendre ce que dit Montaigne et mène à des faux sens, voire à des contresens.

Or en écoutant attentivement la première phrase (« Cette longue attention que j’emploie à me considérer, me dresse à juger aussi passablement des autres ») et sa riche tournure grammaticale, on pouvait mettre en lumière le mouvement de circularité spéculaire, ou réfléchissante, dont parle Montaigne, mouvement qui entraîne avec lui l’émergence d’une forme. Le « je » est ici un sujet grammatical, locuteur (« attention que j’emploie »), un sujet individuel objet du jugement (« me considérer ») et un sujet lieu d’une dynamique de formation (« me dresse », forme pronominale réfléchie). Pour expliquer ce processus complexe, diverses tentatives ont été faites dans les copies, qui ont parlé de comparaison, d’analogie, de réversibilité des points de vue, et même de « chiasme ». Ces efforts d’explicitation étaient bienvenus et, adroitement menés, ils permettaient de mettre en valeur l’unité de ce premier moment et d’approfondir ces premières remarques par un examen du verbe « mirer », proposé par Montaigne pour décrire cette spécularité, et qui appelait nécessairement une explication. En l’occurrence, il introduit une médiation, celle de la vie d’autrui, consignée dans des descriptions, y compris livresques, mais aussi tirée d’observations du singulier. L’explication peut alors dégager que la connaissance de soi caractérisée dans ce premier moment de l’extrait procède de l’extériorité d’une relation, et plus précisément d’un commerce amical – la référence aux trois commerces a d’ailleurs été utilisée de manière précise et souvent pertinente. Ainsi, une copie mesure très bien que « Montaigne se tient au plus loin des philosophies modernes pour lesquelles le “regard d’autrui” sur moi-même est nécessairement “réification” ou “objectivation” » et conclut : « Montaigne ne pense pas l’accès réflexif à soi indépendamment des rapports que j’entretiens avec autrui. ». Cette connaissance de soi relève d’une appropriation par Montaigne du motif socratique du « connais-toi toi-même » sous la forme d’une pratique, d’une acquisition lente et inachevée. Beaucoup de copies ont ainsi prêté une bonne attention à la temporalité, à la mention d’un temps long et à la mention de l’enfance, ce qui permettait, un peu plus bas, de ne pas se méprendre sur le sens des « inclinations internes ». Les bonnes explications déplient ce qui est présent dans l’idée de l’acquisition d’une forme (« *complexion* »). Cette « *complexion studieuse* » aurait pu être mise en regard avec la fin du texte et avec une autre « étude » : celle de Perseus qui, pour sa part « affectait et *étudiait* de se rendre méconnaissable ». Ainsi se joue dans les deux cas un lien au caractère et à sa formation : on peut devenir comme Montaigne et comme tous ceux et celles qui sont capables d’être et d’avoir des amis, ou devenir comme Perseus, et ce par un certain exercice du jugement, non pas par définition.

Montaigne se prévaut d’une habileté certaine dans cet exercice : il était bienvenu de la commenter, mais plutôt que la moquer (on a pu lire dans certaines copies : « il semble donc que le fameux essayiste nage ici en plein paradoxe » ou encore l’expression de « crise de schizophrénie »), il faut expliquer cette façon qu’a ici Montaigne de rompre avec une forme de relativisme ou de suspension sceptique. On a déjà mentionné plus haut les ressources qu’offraient ici le commentaire des adverbes, des comparaisons, à quoi il faut ajouter l’explication, souvent bien faite, des termes « considérer », « juger », « parle[r] », « voir et distinguer », lorsqu’ils sont pensés ensemble, ainsi que celle de l’expression « pertinence de ma description ». On peut retrouver dans le texte ce qui légitime l’affirmation par Montaigne de sa propre habileté : la différence entre connaître et juger, la singularité de la « sentence » au sens juridique du terme, la capacité à « découvrir » au sens de faire face à quelque chose d’inédit. Le regard est porté nettement sur les aptitudes clairvoyantes issues du dressage de l’attention (« quand j’y pense ») plutôt que sur une adéquation ou une universalité de ce qui est prononcé.

Pour approfondir l’explication de ce jugement, Montaigne donne par la suite, dans ce même premier moment, des éléments (« je laisse échapper peu de choses », « j’étudie tout : contenance, humeurs, discours »). Cette série en tant que telle appelait un commentaire, lequel permettait de montrer que le problème consiste justement à déterminer l’extension exacte de cette totalité. Or Montaigne précise ces objets du jugement, ténus et difficiles à saisir : « contenance, humeurs, discours » enveloppant dans cette totalité étudiée aussi bien la matérialité la plus visible du corps, ou de ce dont il est le signe, que l’immatérialité audible des discours. Plus avant, le jugement en question peut alors être décrit comme une « heuristique sémiologique » (dans les termes d’une copie), décrivant le passage des signes à la réalité, et même comme le remarque cette copie, par des signes de plus en plus subtils au fur et à mesure de la série. Pour construire cette idée d’une interprétation

des signes, il pouvait ici être fait un bon usage de la théorie stoïcienne de la signification. On peut ajouter que c'était aussi le moment de retrouver le mouvement de médiation dans le jugement et sa temporalisation : l'accès à autrui ne se fait pas directement (par une relation directe à l'intériorité) mais par la médiation des productions, ce qui suppose, comme l'a noté une copie, une « inversion de l'ordre du temps » car « ce qui est premier chronologiquement (les inclinations) devient second dans l'ordre de l'explication, où ce sont les effets (les productions) qui expliquent la cause. ».

L'indifférence morale a été souvent notée : il convient, du point de vue qui occupe ici Montaigne, d'étudier l'injuste et le mal autant que le juste et le bien (« ce qu'il me faut fuir, ce qu'il me faut suivre »). De même, la dimension pratique de l'affirmation, qui a pu donner lieu à des développements pertinents sur ce savoir pratique proche de la prudence, confronté de manière précise et pertinente aux livres VIII-IX de *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote mais aussi aux définitions cicéroniennes. L'expression « averti de soi » prend alors toute sa dimension : dès sa première occurrence (l. 4), elle permet d'affirmer que l'amitié n'est pas confiance de soi, et certains excellents commentaires ont identifié un argument enthymématique qui consiste ici à prévenir ou avertir l'ami de certaines formes d'aveuglement à soi. Au terme du passage, on peut alors relier cette caractérisation de l'amitié avec la détermination précise du type de jugement qui y est à l'œuvre. Ce passage bien expliqué permet aussi de remarquer la nuance entre l'amitié telle qu'elle est pensée ici, plutôt sous le registre d'une forte similarité qui permet de se mirer les uns dans les autres, et telle qu'elle sera thématifiée à la fin du texte, sous le registre du courage face à la morsure de l'amour-propre.

Avec la précision introduite par « Non pour ranger cette infinie variété [...] » (l. 8) commence la deuxième partie du texte, qui va établir les modalités possibles du jugement sur autrui et sur soi, et dissiper le risque d'un contresens qui menace aussitôt cette entreprise telle que la conçoit Montaigne. Or l'inflexion s'avère décisive. C'est qu'en effet la forme de connaissance ou de reconnaissance d'autrui et de soi décrite pour commencer ne peut avoir qu'une ambition limitée si on la soumet aux canons hérités du savoir. Aussitôt après avoir vanté ses propres qualités de discernement, Montaigne replace la connaissance dans la perspective sceptique et nominaliste qui est constamment la sienne, et qu'il convenait du reste de préciser et de singulariser sans s'en tenir à des étiquettes trop englobantes. Tout effort de connaissance suppose un travail de distinction et de classification. Montaigne l'entreprend lui-même puisqu'il évoque « [s]es partages et divisions », qui lui permettront de se donner un certain nombre de représentations (de « fantaisies »). Mais il est exclu par principe qu'une telle démarche puisse donner lieu à l'établissement de catégories fixes et de genres articulés. La légitimité de toute entreprise de classification, exprimée par les termes « genres », « chapitres », « classes » et « régions », se voit fondamentalement contestée par l'auteur des *Essais*. L'argument repose sur des considérations quantitatives : il met en avant la variété du réel, qui rend celui-ci définitivement irréductible aux distinctions et catégories établies par l'esprit humain. L'« infinie variété » des actions humaines, si dissemblables et décousues et, comme le dit Montaigne quelques lignes plus loin, l'« infinie diversité de visages » (l. 19) qu'elles prennent, interdit toute subsumption sous des catégories universelles et stabilisées susceptibles de fournir une vérité fiable. Le réel – ici celui des âmes – déborde nécessairement, par son infinité deux fois affirmée, les capacités de notre intelligence. C'est ce qu'exprime la citation de Virgile tirée des *Géorgiques* qui, loin d'être décorative, vient parfaire l'argument : « on ne peut rendre compte ni du nombre des espèces, ni du nom qu'elles portent ». Il n'était naturellement pas attendu des candidats qu'ils connaissent le contexte où s'inscrivait le propos du poète latin, mais certaines copies perspicaces ont supposé à juste titre que, les *Géorgiques* concernant les travaux agricoles, les « espèces » (*species*) dont il était question devaient être végétales. Il s'agit en l'occurrence d'espèces de vignes, mais la citation, telle qu'elle était présentée, possédait une valeur générale s'appliquant à toutes sortes d'espèces ; l'important était de bien saisir l'argument du dépassement des possibilités de la connaissance humaine par la richesse infinie du réel. Notons que Montaigne n'affirme pas qu'il n'existe pas du tout d'espèces – on peut toujours faire des rapprochements et établir des distinctions et des ressemblances – mais que le nombre même des espèces est impossible à déterminer de façon exhaustive, ce qui sous-entend qu'une clôture sera toujours prématurée et inadaptée. L'inventaire du réel est interminable et toute classification définitive, en « régions connues », est illusoire.

Dans ces conditions, la démarche de Montaigne ne peut que s'opposer à celle des « savants », qui n'hésitent pas quant à eux à donner une grande spécificité (« plus spécifiquement ») et un grand détail (« par le menu ») à leurs « fantaisies », c'est-à-dire à leurs idées. Qui sont ces savants auxquels il est fait allusion ? Nombre de candidats et de candidates ont pertinemment identifié une figure aristotélicienne, et plus largement scolastique, du savant procédant par divisions en genres et espèces, organisant le savoir en arbres logiques et en subdivisions raisonnées. Certaines copies ont invoqué de façon judicieuse l'œuvre de Théophraste, disciple d'Aristote, grand classificateur, père de la botanique, et auteur du célèbre traité *Des Caractères*, particulièrement significatif eu égard au thème du présent extrait. Une copie au moins a eu l'idée de mentionner l'existence au seizième siècle d'un groupe de poètes réunis sous le nom d'« Académie du Palais », parmi lesquels figurait par exemple Ronsard, et qui se contentaient de suivre, de façon rhétorique, les schémas convenus de la caractérologie héritée ; Hugo Friedrich, dans son grand ouvrage sur Montaigne, décrit ainsi leur activité : « manipulation d'universaux (*la colère, l'envie, etc.*), généralisations abstraites, fixation de types, au lieu d'une vision concrète, au lieu d'expérience, au lieu de la considération de la structure hétérogène des caractères : c'est exactement le procédé qui impatientait si bien Montaigne » (*Montaigne*, tr. fr. Robert Rovini, Gallimard, p. 182). Toute anthropologie fixiste et toute typologie rigide sont congédiées par l'auteur des *Essais*. Certaines copies ont souhaité comparer les « savants » dont il est ici question à des figures actuelles. La tentative n'était pas irrecevable, mais à condition de s'appuyer sur des connaissances précises, dont la mention allusive à des « tests de psychologie » ne pouvait tenir lieu ; on rappellera par exemple l'existence d'un *Traité pratique d'analyse du caractère* dû au philosophe Gaston Berger, qui entend bien, pour reprendre les mots du texte, distribuer « en classes » et « ranger en bandes » les dispositions et inclinations des individus. Tout à l'opposé de ces savants donc, Montaigne procède d'une façon non-systématique, empirique, et toujours révisable. Dans ce dernier chapitre, précisément intitulé « De l'expérience », Montaigne souligne fortement que la forme de connaissance à laquelle on peut prétendre s'établit à « l'usage » et « à tâtons », c'est-à-dire en partant des situations concrètes effectivement expérimentées et en se réglant constamment sur ce qu'offre ladite expérience. C'est pourquoi justement une telle connaissance se fait « sans règle », c'est-à-dire, pour le dire en termes modernes, sans règle *a priori* ni législation de l'entendement. Mais l'expérience montaignienne ne se renforce pas non plus par la série des inductions qui permettraient d'apercevoir toujours mieux le général, elle est perpétuellement ouverte au démenti, à la contradiction, à la révision. Une vérité peut toujours être corrigée par une autre, qui sera procurée par le sans-fin de l'expérience. Cette dernière conserve ainsi une dimension irréductible d'indétermination, exprimée dans l'adverbe « généralement », à entendre au sens de « globalement » et qui s'oppose au « spécifiquement » caractéristique de la connaissance dont se targuent les savants. De là l'absence relative d'unité assumée et revendiquée du propos de Montaigne, qui ne formule son opinion (sa « sentence ») que « par articles décousus ». Le scepticisme montaignien n'exprime donc pas une impossibilité radicale de la connaissance, mais la nature nécessairement discontinue et plastique de celle-ci.

Or une telle connaissance est précisément adéquate à la nature de son objet. C'est parce que nous n'avons en nous ni cohérence (« relation »), ni unité (« conformité »), qu'il serait vain d'entreprendre l'établissement d'une classification fermée et stabilisée. Il y a de la part des savants un contresens sur l'essence même de ce dont ils traitent. Les hommes ordinaires, « âmes basses et communes », ne peuvent être pliés au bel ordonnancement d'une classification en règle. À la limite, une telle ambition théorique serait valable pour parler de ces exceptions que sont les sages. Le sage en effet est fait tout d'un « bloc », son âme supérieure est ordonnée, rendue cohérente par l'emprise de la raison sur les passions. L'âme du sage est comme « un bâtiment solide et entier, dont chaque pièce tient son rang et porte sa marque » ; elle est, autrement dit, une architecture harmonieuse et unifiée, à laquelle pourrait s'appliquer un discours catégorisant. On voit transparaître la figure classique du sage stoïcien, dont l'identification était confirmée par la citation de Cicéron extraite du *De Finibus* (III, VII) où, comme l'on sait, l'exposé de la doctrine du Portique se fait par la bouche de Caton, incarnation par excellence de la vertu stoïcienne. La sagesse invoquée ici ne pouvait donc être, comme l'ont cru à tort certaines copies, la sagesse de Montaigne lui-même. La lecture des *Essais* fait comprendre au lecteur qu'il n'y a pas de sagesse universelle, que l'idéal stoïcien n'est valable que pour

quelques individus au mieux : la sagesse humaine et individuelle de Montaigne se soustrait à l'imposante figure de Caton. La phrase de Cicéron (« seule la sagesse est pleinement tournée vers elle-même ») renvoyait à cette unité fondamentale de soi que possède le sage et dont les hommes ordinaires sont incapables. Non seulement les actions du sage sont coordonnées et cohérentes – à l'image d'une chorégraphie, dit Cicéron dans ce même passage qu'une copie bien informée a été capable d'évoquer de façon précise –, là où les nôtres sont décousues et peu cohérentes, mais en outre l'action bonne contient, par un phénomène d'harmonie, tous les autres facteurs de la vertu ; on trouvait déjà un écho de cette idée dans le chapitre « De la cruauté », lorsque Montaigne rappelait que les Stoïciens « disent le sage œuvrer, quand il œuvre, par toutes les vertus ensemble » (II, 11).

Mais tout autre est l'homme commun dont se préoccupe Montaigne. Celui-ci est caractérisé par sa foncière « inconstance » – thème clé de toute l'œuvre, qui s'applique à la nature elle-même au-delà de la seule réalité humaine. De nombreuses formules des *Essais* pouvaient ici être mobilisées pour donner tout leur relief aux affirmations du texte, et les meilleures copies ont su puiser à bon escient dans leur connaissance du philosophe. Retenons par exemple les passages suivants : « c'est un sujet merveilleusement vain, divers et ondoyant, que l'homme. Il est malaisé d'y fonder jugement constant et uniforme » (I, 1) ; « il n'y a aucune constante existence, ni de notre être, ni de celui des objets » (II, 12) ; « moi à cette heure et moi tantôt sommes bien deux » (III, 9). Le chapitre « De l'inconstance de nos actions » (II, 1) offrait des vues particulièrement éclairantes pour notre extrait. Évoquant la diversité contradictoire de ses qualités et dispositions, Montaigne écrit : « quiconque s'étudie bien attentivement trouve en soi, voire et en son jugement même, cette volubilité et discordance. Je n'ai rien à dire de moi, entièrement, simplement, et solidement, sans confusion et sans mélange, ni en un mot. DISTINGO est le plus universel membre de ma logique ». La solidité et l'entièreté, dont l'absence sont explicitement constatées, se retrouvent par contraste dans notre extrait, à travers l'image du bâtiment de la sagesse qui, lui, est dit justement « solide et entier » (I, 17). Ni Montaigne, ni les âmes « basses et communes » telles que nous, ne possèdent ces deux qualités essentielles. Cela permet de confirmer que les savants usent d'un outil inadapté à la nature de leur objet. Or précisément dans le passage ci-dessus du chapitre « De l'inconstance de nos actions », Montaigne avait donné une indication précieuse sur la logique qu'il entend substituer à celle des savants aristotéliens et des « artistes » (ceux qui étudient les arts libéraux donc) : la pratique du *distinguo* est une manière de laisser constamment ouverts les genres et les classes, et d'accorder le primat à la singularité, à la variété et à la nouveauté. Il est toujours possible d'introduire une nouvelle catégorie ou division, dont le nombre, comme les vignes selon Virgile, va à l'infini. Et un autre passage du même chapitre était également éclairant, où Montaigne écrit : « Nous sommes tous de lopins, et d'une contexture si informe et diverse, que chaque pièce, chaque moment, fait son jeu. Et se trouve autant de différence de nous à nous-mêmes, que de nous à autrui » (II, 1). Alors que dans le bâtiment de la sagesse, « chaque pièce tient son rang » (I, 17), en nous, « chaque pièce [...] fait son jeu ».

Montaigne introduit enfin un élément supplémentaire, qu'il importait de bien souligner car il venait consacrer l'impossibilité d'une connaissance de soi et d'autrui qui puisse répondre aux critères traditionnels de la rationalité classificatrice. C'est que non seulement nous sommes sans cesse changeants et incohérents au point qu'il est « malaisé d'attacher nos actions les unes aux autres » (I, 20-21), mais ces actions elles-mêmes, prises « chacune à part soi » (I, 21), c'est-à-dire individuellement, sont intrinsèquement contradictoires. Montaigne les dit « doubles et bigarrées à divers lustres » (I, 22), en sorte qu'aucune « qualité principale » ne peut leur être attribuée. L'incertitude n'est plus simplement entre nos actions, elle gagne leur teneur propre. À l'incohérence de la liaison s'ajoute l'incohérence du contenu. Deux chapitres des *Essais* méritaient ici particulièrement d'être mobilisés afin d'éclairer ce propos sur notre ambiguïté essentielle, nos contradictions ou ce que nous appellerions, en langage contemporain, notre ambivalence : il s'agit du chapitre I, 38 intitulé « Comme nous pleurons et rions d'une même chose » et du chapitre II, 20 intitulé « Nous ne goûtons rien de pur ». Aucune intention bonne, dit par exemple Montaigne, n'est exempte d'une impureté, qui la rend, par un certain côté, méchante : « Quand je me confesse à moi religieusement, je trouve que la meilleure bonté que j'aie, a de la teinture vicieuse. Et crains que Platon en sa plus verte vertu [...], s'il y eût écouté de près, et il y écoutait de près, il y eût senti quelque ton gauche de mixtion humaine,

mais ton obscur et sensible seulement à soi. L'homme en tout et partout, n'est que rapiècement et bigarrure ». À la bigarrure ici invoquée fait écho dans notre extrait la description de nos actions comme « bigarrées à divers lustres ». La mise en cause de l'unité de la connaissance par celle de l'unité de l'être atteint ainsi son point culminant, puisque c'est au cœur même de nos volontés et de nos passions réduites à leur plus stricte individuation, atomiques pour ainsi dire, que se manifeste la désunion, la division, sous la forme de la contradiction. Il importait de bien mettre en exergue la radicalité de la position montaignienne ici, qui permettait de comprendre le sens des exemples constituant le dernier moment du texte.

On fera tout d'abord remarquer que ce sont bien deux exemples que convoque ici Montaigne, et non pas un seul comme l'ont cru un certain nombre de copies. Il y a d'une part Perseus, roi de Macédoine, et puis « quelque autre » (l. 26), ainsi qu'il est affirmé on ne peut plus clairement dans le texte. Ce second personnage est dit de la « taille » de Perseus, c'est-à-dire du même genre ou de la même catégorie : c'est un cas comparable qui vient incarner, superlativement, les thèses développées par Montaigne dans ce passage. Le premier exemple est tiré des livres d'histoire, l'autre de l'expérience du monde. Se trouvent ainsi réunies les deux sources classiques de l'éducation et de l'apprentissage du jugement. Nombre de copies ont su exposer l'importance de la lecture des antiques dans la formation de Montaigne, et il était pertinent de se référer au chapitre II, 10 intitulé « Des livres », dans lequel l'auteur affirme que les historiens sont sa « droite balle », c'est-à-dire qu'ils sont les écrivains qui lui conviennent le mieux, notamment en ceci qu'ils font apparaître l'homme dans ses dispositions internes et sa diversité. Concernant Perseus spécifiquement, il apparaît qu'il est tout à fait impossible de lui assigner une condition ou une règle de conduite. Ce roi « allait errant par tout genre de vie » : l'individu se révèle ici inassignable à une classe générale, irréductible à toute catégorie. Au point que, dit Montaigne, « il n'était connu ni de lui ni d'autre, quel homme ce fût » (l. 25), autrement dit, ni Perseus lui-même ni autrui n'était capable de savoir qui il était vraiment. Deux choses sont frappantes à propos de cet exemple. D'une part Montaigne, en une sorte de *crescendo*, affirme que cette situation, loin de se limiter au seul cas d'un roi, donc d'un personnage éminent, décrit en réalité adéquatement la vérité de tout homme, ou « à peu près » (l. 25). L'extravagance première de l'exemple est rapidement résorbée dans une induction presque universelle. Or, d'autre part, une telle radicalisation semble rendre impossible toute connaissance de soi ou d'autrui, et jette le doute sur la situation décrite au début de l'extrait où Montaigne se prévalait malgré tout de quelques succès en la matière. La tension théorique introduite ici par l'auteur ne devait pas être minimisée, et bien des copies ont su y être sensibles.

D'autant que Montaigne la renforce immédiatement par un second exemple avec lequel s'efface la distance historique puisqu'il s'agit d'un contemporain. Son identité n'est pas dévoilée. Certaines copies ont supposé qu'il s'agissait d'Henri III ; il n'était naturellement pas requis de formuler des hypothèses à ce sujet, l'important étant de comprendre la fonction de l'exemple. Le fait que Montaigne ait sous ses yeux un exemple vivant renforce la preuve que la caractéristique d'impénétrabilité est réellement universelle dans l'humanité. Il fait de cet « autre » un individu proprement insituable, décentré (« sans assiette moyenne »), toujours situé aux extrêmes, sans unité, imprévisible et foncièrement contradictoire. Cette « contrariété merveilleuse » (l. 28), loin d'être embarrassante, est au contraire la matière humaine privilégiée de Montaigne, qui se révèle ici comme à l'accoutumée toujours curieux de la singularité, avide de se laisser surprendre par ce qui rompt avec les classifications établies et met la raison en déroute. La fin de la phrase a souvent été mal comprise ou omise : « si que le plus vraisemblablement qu'on en pourra feindre un jour, ce sera, qu'il affectait et étudiait de se rendre connu, par être méconnaissable » (l. 28-30). Cela signifie que l'hypothèse la plus vraisemblable que l'on pourra formuler à l'endroit de ce personnage, c'est qu'il voulait se rendre célèbre et remarquable pour son impénétrabilité et son caractère inconnaissable. L'inconstance et l'imprévisibilité de ce grand personnage est telle, qu'il n'est même pas admissible qu'elle soit naturelle : elle doit être le fruit d'un effort et d'un artifice. Comment en rendre compte autrement ? Montaigne fait preuve ici d'une sorte d'incrédulité dépitée et non dépourvue d'ironie devant le cas dont il a fait l'expérience.

À partir de ces exemples à la fois singuliers et universels, la fin de l'extrait permettait de renouer

avec le thème de l'amitié. Montaigne, déployant le thème de l'amour-propre qui deviendra un *topos* des moralistes français à l'âge classique, constate que le regard d'autrui sur nous froisse notre vanité et notre susceptibilité. Il est difficile de s'entendre juger sans ressentir une « morsure », une forme de blessure narcissique dirions-nous en langage contemporain. Or Montaigne nous rappelle ici à l'ordre : plutôt que de ressentir une vexation lorsqu'autrui nous donne à voir nos dispositions, nous ferions mieux d'apprécier la franchise et en somme la générosité de celui qui se risque ce faisant à subir notre ressentiment ou notre froideur. Car la voie de la flatterie serait pour lui bien plus facile et ne l'exposerait pas. C'est exactement en ce point que vient s'insérer le motif de l'amitié. Celui qui fait de nous une description pertinente, comme Montaigne se vantait au début de l'extrait d'en être capable, non seulement nous fait un don mais prend un risque : c'est donc de sa part un signe d'amitié offerte. Et il nous revient d'accueillir cette bienveillance par un mouvement d'amitié en retour qui sache faire taire notre *ego*. Il apparaît donc que la compréhension de soi et d'autrui se fait de façon privilégiée dans un contexte amical. L'herméneutique du soi est fondée sur la *philia*. On voit à quel point est important le contexte relationnel du jugement, qui n'a rien de détaché et d'impersonnel, et ne pourrait pleinement s'accomplir en pratique de façon universelle et anonyme. Le regard que prône de Montaigne n'est ni celui d'un savant, ni celui d'un médecin, mais celui d'un ami. Bien des copies ont ici évoqué à juste titre la figure d'Étienne de La Boétie. Encore convenait-il de la dessiner avec quelque précision. Comme pour d'autres questions, il convenait de ne pas plaquer précipitamment sur le texte des éléments qui, sans être faux en eux-mêmes, tendaient à effacer la singularité du propos de Montaigne dans ce passage, sans prendre acte de la distance qu'il peut y avoir entre plusieurs discours sur l'amitié. Mais, s'agissant de ce qui est affirmé dans les dernières lignes de l'extrait, un passage de l'édition de 1588 des *Essais*, ultérieurement supprimé, au chapitre « De la vanité », exprimait de façon aigüe et éclairante cette connaissance que possède l'ami, donc cette connaissance de Montaigne que possédait La Boétie et qui a disparu à jamais avec lui : « lui seul jouissait de ma vraie image, et l'emporta. C'est pourquoi je me déchiffre moi-même, si curieusement » (III, 9). Seule l'amitié semble pouvoir constituer cet espace où notre étrangeté à nous-mêmes et aux autres est susceptible d'une forme de dépassement.

ÉPREUVES D'ADMISSION

Données statistiques : notes des épreuves d'admission

ADMISSION									
Notes-Totaux Min./Max. après barre									
Agrégation externe - Philosophie (EAE0100A)									
Epreuve	Matière	Présents				Admis			
		Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.	Note Mini.	Note Maxi.	Total Mini.	Total Maxi.
201	0304 Leçon 1 de Philosophie	2.00	20.00	3.00	30.00	5.00	20.00	7.50	30.00
202	0305 Leçon 2 de Philosophie	3.00	20.00	4.50	30.00	6.00	20.00	9.00	30.00
203	0306 Explication texte Français	1.00	20.00	1.50	30.00	6.00	20.00	9.00	30.00
204	7001 0001 Traduction et explication Allemand	2.00	20.00	3.00	30.00	5.00	20.00	7.50	30.00
204	7001 0002 Traduction et explication Anglais	3.00	20.00	4.50	30.00	6.00	20.00	9.00	30.00
204	7001 0003 Traduction et explication Arabe	12.00	20.00	18.00	30.00	12.00	20.00	18.00	30.00
204	7001 0004 Traduction et explication Grec	4.50	18.50	6.75	27.75	11.00	18.50	16.50	27.75
204	7001 0005 Traduction et explication Latin	4.00	20.00	6.00	30.00	6.50	20.00	9.75	30.00
204	7001 0008 Traduction et explication Italien	8.00	17.00	12.00	25.50	10.00	17.00	15.00	25.50

ADMISSION								
Moyenne par épreuve/matière après barre								
Agrégation externe - Philosophie (EAE0100A)								
Epreuve	Matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
201	0304 Leçon 1 de Philosophie	203	201	85	10.14	12.64	3.87	3.73
202	0305 Leçon 2 de Philosophie	203	201	85	9.96	12.62	3.91	3.78
203	0306 Explication texte Français	203	201	85	9.50	11.82	3.39	3.05
204	7001 0001 Traduction et explication Allemand	23	22	9	10.98	12.78	4.44	4.87
204	7001 0002 Traduction et explication Anglais	127	126	48	9.89	12.78	3.85	3.35
204	7001 0003 Traduction et explication Arabe	2	2	2	16.00	16.00	4.00	4.00
204	7001 0004 Traduction et explication Grec	12	12	6	12.92	14.50	3.73	2.30
204	7001 0005 Traduction et explication Latin	28	28	15	12.20	14.80	4.59	3.74
204	7001 0008 Traduction et explication Italien	11	10	5	12.30	14.00	3.17	2.97

LEÇON 1 DE PHILOSOPHIE

Rapport établi par Frank Burbage et Laurent Perreau à partir des observations des membres de la commission

Intitulé de l'épreuve : « Leçon de philosophie sur un sujet se rapportant, selon un programme établi pour l'année, à l'un des domaines suivants : la métaphysique, la morale, la politique, la logique et l'épistémologie, l'esthétique, les sciences humaines. Pour la préparation de la leçon, aucun ouvrage ou document n'est mis à la disposition des candidats. Durée de la préparation : 5 heures ; durée de l'épreuve : 35 minutes ; coefficient 1,5. ».

Conditions de passation de l'épreuve

Lors du tirage, le candidat ou la candidate se voit offrir le choix entre deux enveloppes contenant chacune un sujet en double exemplaire. Il en désigne une, qui est alors ouverte par l'un des membres du jury, et qui comporte deux énoncés, au choix du candidat. On vérifie qu'il n'y a pas d'erreur de formulation dans ces sujets et si, par extraordinaire, on en aperçoit une, elle est immédiatement rectifiée.

Une fois le tirage effectué, le candidat ou la candidate est accompagné dans la salle de préparation par un surveillant ou une surveillante. La préparation à proprement parler peut alors commencer. Au terme du premier quart d'heure de préparation, le candidat indique au surveillant quel est le sujet retenu. Ce sujet est alors transmis au jury.

Domaine au programme pour la session 2024 : la politique

I - Liste de couples de sujets proposés aux candidats

Sujet 1	Sujet 2
Qu'y a-t-il au-dessus des lois ?	Critiquer la démocratie
La volonté générale	Avoir des ennemis, est-ce le principe de la politique ?
Les forts et les faibles	Toute communauté est-elle politique ?
Le meilleur régime politique	La conflictualité politique est-elle indépassable ?
Le cosmopolitisme	Un État peut-il être "voyou" ?
La raison d'État	L'usure du pouvoir
L'expression des citoyens dans le vote suffit-elle à faire vivre la démocratie ?	La guerre civile
La chose publique	La politique vise-t-elle à dépasser les injustices ?
Tout pouvoir est-il politique ?	La hiérarchie
L'État-providence	La représentation politique
Le politique et le social	La domination
Vie familiale, vie politique	Les institutions politiques : qu'ont-elles en propre ?
Le bien commun	Qui détient le pouvoir ?
Être démocrate	Faut-il préférer l'injustice au désordre ?
Gouverner	La liberté d'expression
Le réalisme politique	Les décisions politiques peuvent-elles être collectives ?
Le droit et la violence	Qu'est-ce qui fait l'unité d'un peuple ?

Le social et le politique	La fête nationale
Que faut-il savoir pour gouverner ?	La souveraineté
Que peuvent les lois ?	L'exercice du pouvoir
L'intolérance	Qu'est-ce qu'une révolution ?
A-t-on raison de tenir à la démocratie ?	Politique et technique
La politique peut-elle être morale ?	Appliquer la loi
Servir l'État	Qu'est-ce qu'un chef ?
La tyrannie	Tout est-il politique ?
Être apolitique	Idéologie et utopie
L'état d'exception	Y a-t-il un droit international ?
La fin de l'État	Qui commande ?
La sécurité	La politique et le mal
Pourquoi des constitutions ?	Communauté et conflit
L'incarnation du pouvoir	Le droit de punir
Débattre	Les riches et les pauvres
Qu'est-ce qu'un pouvoir despotique ?	Droits et obligations
Science et pouvoir	La participation politique
La séparation des pouvoirs	Être hors-la-loi
Qu'est-ce qui n'est pas politique ?	Le gouvernement des experts
L'émancipation des femmes	Qu'est-ce qu'une nation ?
Féminité et citoyenneté	Le gouvernement des juges
L'individu a-t-il des droits ?	La corruption
L'autorité	Y a-t-il du progrès en politique ?
La désobéissance civile	Les lois et les mœurs
Les forces de l'ordre	Un enfant est-il un citoyen ?
Mourir pour la patrie	Qu'est-ce qu'une minorité ?
Le service public	La politique est-elle la continuation de la guerre par d'autres moyens ?
La solidarité	Peut-on être citoyen sans être soldat ?
L'opinion publique	Le lien social relève-t-il de la politique ?
Le civisme	Qu'est-ce qu'un problème politique ?
L'État de droit	L'intime est-il politique ?
" Une main de fer dans un gant de velours "	Peut-il y avoir une politique de la langue ?
La dictature	L'individualisme rend-il la politique impossible ?
La cruauté politique	L'État crée-t-il la liberté ?
Politique et territoire	Peut-il y avoir une servitude volontaire ?
La souveraineté populaire	La politique a-t-elle besoin de la fiction ?
La compétence politique	La politique est-elle le refus de la violence ?
La science politique	Qu'est-ce qu'une loi injuste ?
Le droit de la guerre	L'État a-t-il un fondement rationnel ?
Guerre et paix	Que nous doit l'État ?
Le salut du peuple	À quoi est-il nécessaire d'obéir ?
Qu'est-ce qu'un programme politique ?	Politique et vertu
La politique peut-elle viser à autre chose qu'à l'efficacité ?	Les limites du pouvoir
Le corps politique	La science est-elle une affaire politique ?
Le pouvoir peut-il arrêter le pouvoir ?	L'ordre politique
La politique est-elle le règne des passions ?	Art et politique

Peut-on se gouverner soi-même ?	Prendre le pouvoir
Qu'est-ce qu'un réfugié politique ?	La religion civile
La liberté est-elle menacée par l'égalité ?	Être sans foi ni loi
En politique, ne fait-on que défendre ses intérêts ?	L'égalité des citoyens
Y a-t-il des biens communs ?	Le peuple et la nation
La liberté civile	La politique est-elle un métier ?
La liberté d'expression	Que fait la police ?
Politique et religion	Qu'est-ce qu'un peuple ?
La souveraineté nationale	L'idée de guerre juste
Quelle expérience la politique requiert-elle ?	La justice sociale
Gouverner, est-ce prévoir ?	La géopolitique
L'art de la guerre	Que peut-on interdire ?
Y a-t-il un art de gouverner ?	Légalité et légitimité
Réforme et révolution	Peut-on fonder le droit de propriété ?
Le récit national	Avons-nous besoin d'être gouvernés ?
Le droit au bonheur	Qu'est-ce qu'un coup d'État ?
Les droits de l'homme sont-ils ceux du citoyen ?	Justice et équité
Peut-on penser le social sans la politique ?	L'économie est-elle politique ?
Qu'est-ce qu'un pouvoir légitime ?	Faut-il craindre la démocratie ?
Tout pouvoir est-il usurpé ?	La politique peut-elle se passer des idéologies ?
" Ni Dieu, ni maître ! "	De quoi la politique s'occupe-t-elle ?
La loi et le contrat	La politique est-elle un moyen ou une fin ?
Les partis politiques	Le discours politique
L'aristocratie	Le droit du plus fort
Qu'est-ce qu'un mouvement politique ?	Les symboles du pouvoir
Le principe de précaution	Être égaux
L'expertise politique	La politique se réduit-elle à des rapports de force ?
Justice et fiscalité	En quel sens peut-on dire de l'écologie qu'elle est politique ?
Le pouvoir de la minorité	Citoyenneté et solidarité
La discrimination	Que peut l'État ?
L'intérêt général	La politique est-elle une science ?
La fraternité	Peut-on parler de despotisme démocratique ?
" L'État, c'est moi "	La parole politique
L'intégrité	Le pouvoir tend-il toujours à l'excès ?
Les luttes politiques	Le pouvoir politique repose-t-il sur la contrainte ?
Le droit des minorités	Le despotisme peut-il être éclairé ?
République et démocratie	Le politique a-t-il à régler les passions ?
Les désaccords politiques peuvent-ils être surmontés ?	La tyrannie de la majorité
L'abstention	L'éducation est-elle affaire de politique ?
L'autorité de la loi	État et vie privée
La force et le droit	L'anarchie
Les libertés politiques	Qui doit gouverner ?
Égalité et liberté	Faire la paix
L'obéissance	L'espace public
Le pouvoir du peuple	Qu'apporte l'histoire à la vie politique ?
Mensonge et politique	Avoir le droit
Le consentement du peuple	Le courage politique

L'État peut-il disparaître ?	L'imaginaire politique
Le totalitarisme	Une femme politique est-elle un homme politique comme les autres ?
Faire la loi	Les émotions politiques
Le temps politique	Diviser pour mieux régner
Le fait du prince	La paix n'est-elle qu'un idéal ?
La rationalité politique	Le législateur
La politique du pire	Le commun
L'arbitraire en politique	La paix est-elle la visée de la politique ?
L'État peut-il avoir tous les droits ?	Le principe de précaution
Que signifie " politiquement correct " ?	Science et démocratie
Le projet politique	L'État est-il ennemi de la liberté ?
La violence politique	Sujet et citoyen
La liberté et la loi	Une politique de la nature est-elle concevable ?
Défendre ses droits	Citoyens du monde
Le souci de l'ordre	Qu'est-ce que " faire de la politique " ?
L'État et la violence	Pourquoi des corps intermédiaires ?
Le vivant est-il l'affaire du politique ?	Pouvoir et puissance
Être dans son droit	Le pouvoir absolu
La grève	Qu'est-il légitime d'interdire ?
La liberté politique	La politique est-elle l'art de la délibération?
Quel est le meilleur régime politique ?	Le droit de guerre
Les frontières	Qu'est-il utile d'interdire ?
Prince : nature ou fonction ?	La loi
Gouverner, est-ce prévoir ?	Le métier du politique
La politique peut-elle disparaître ?	Vouloir la paix
Le secret d'État	Obéir, est-ce se soumettre ?
Le populisme	La raison d'Etat
Un souverain élu peut-il être illégitime?	La nation
La liberté civile	La politique a-t-elle besoin d'experts ?
Sécurité et liberté	Qu'est-ce qu'une société juste ?
Éducation et citoyenneté	Le hors-la-loi
La technocratie	Liberté, égalité, solidarité
Avons-nous besoin d'utopies ?	Les limites de la démocratie
Qui est compétent en matière politique ?	Les sans-papiers
La volonté politique peut-elle être commune ?	La politique de la santé
L'ami et l'ennemi	La modération est-elle une vertu politique ?
Le juste et le bien	La majorité a-t-elle toujours raison ?
Existe-t-il des violences légitimes ?	La force des institutions
Autorité et autoritarisme	Comment ne pas être libéral ?
Faire société	Le protectionnisme
L'exercice du pouvoir est-il nécessairement solitaire ?	Le maintien de l'ordre
La majorité a-t-elle toujours raison ?	Les symboles du pouvoir
La culture est-elle affaire de politique ?	L'apatride
La société des nations	Qu'est-ce qu'une loi d'exception ?
Le coup d'État	Le droit de résistance à l'oppression
La démagogie	Se révolter
L'injustice de la loi	La cohésion nationale

La séparation des pouvoirs	Obéissance et esclavage
Le pouvoir corrompt-il ?	L'ennemi intérieur
Grève et politique	Être dans l'opposition
Le charisme politique	Accepter l'injustice
L'étranger	Doit-on préférer l'injustice au désordre ?
La responsabilité politique	Droits de l'homme, droits du citoyen
Le fonctionnaire	Comment devient-on citoyen ?
Communauté et société	À quoi servent les constitutions ?
Que faire des adversaires ?	La propagande
Avons-nous besoin d'un chef ?	L'épreuve du pouvoir
" Si tu veux la paix, prépare la guerre "	Avons-nous besoin d'une philosophie politique ?
Le savant, l'artiste et le politique	Que protège la loi ?
À quoi bon imaginer la cité idéale ?	L'assassinat politique
Le fanatisme	À quoi sert l'État ?
Peut-on pactiser avec un brigand ?	Le peuple a-t-il toujours raison ?
La limite du politique	Faut-il craindre le pouvoir souverain ?
À quoi reconnaît-on un bon gouvernement ?	L'insoumission
À quoi servent les élections ?	La peur du désordre
Prendre le pouvoir	L'ordre public
Le jugement politique	Le pouvoir peut-il se déléguer ?
Le vainqueur a-t-il tous les droits ?	Le peuple et les élites
Le peuple possède-t-il une volonté ?	Le monde politique
Le politique et le religieux	Prendre les armes
Révolte et révolution	Le pouvoir peut-il se passer de sa mise en scène ?
L'État est-il le garant de la propriété privée ?	La division des pouvoirs
Propriété privée, propriété collective	Les croyances politiques
Le respect des institutions	Démocratie ancienne et démocratie moderne
Peut-on penser un pouvoir absolu ?	Le sens de l'État
Être dans son droit	Faut-il diriger l'économie ?
L'éducation civique	La politique et la gloire
L'égalité des hommes et des femmes est-elle une question politique ?	L'insurrection
L'empire	L'hospitalité est-elle une vertu politique ?
Fonder une cité	L'intérêt général est-il un mythe ?
Les droits sociaux	Peut-on innover en politique ?
Politique et trahison	Les libertés fondamentales
La politique doit-elle être rationnelle ?	La communauté internationale
Les services publics	Un État peut-il être trop étendu ?
La défense nationale	Qu'est-ce qu'une crise politique ?
Les vertus politiques	L'histoire est-elle utile à la politique ?
La laïcité	Peut-on se désintéresser de la politique ?
Le droit d'asile	La politique a-t-elle besoin de la religion ?
Le charisme politique	La prudence est-elle une vertu politique ?
L'honneur	Le compromis
La politique est-elle continuation de la guerre, par d'autres moyens ?	Les politiques publiques
Politique et médias	Race, classe, nation
La séduction en politique	Qu'est-ce qu'un contre-pouvoir ?

II – Rapport d'épreuve

Rappelons pour commencer la particularité de la « Première Leçon » de l'agrégation de philosophie : d'une part, elle porte sur un programme déterminé, plus précisément sur ce qu'il est convenu d'appeler un « domaine » – en l'occurrence, pour la session 2024 : « La politique » –, d'autre part, elle n'autorise l'accès à aucune sorte de ressource documentaire (il n'y a pas d'accès à la bibliothèque). La durée maximale de la leçon est de trente-cinq minutes. Il n'y a pas d'entretien avec les membres du jury. Comme le disaient déjà les rapports des sessions 2014 et 2019 (« la politique » étant alors aussi le domaine au programme), cela signifie que, « devant donner lieu à des prestations savantes et correspondant aux exigences d'une formation philosophique de haut niveau, l'épreuve ne peut reposer que sur les connaissances acquises préalablement » : celles-ci doivent être mobilisées avec pertinence, autrement dit *actualisées* et d'une certaine manière *approfondies* pendant les cinq heures que dure la préparation de l'épreuve. Ainsi caractérisée, cette « Première Leçon » appelle une préparation au long cours, permettant aux candidats de prendre connaissance d'éléments importants et significatifs du domaine de référence : perspectives de problématisation, éléments de doctrines, notions fondamentales et secondaires caractéristiques du champ concerné, exemples précisément travaillés et mobilisables, les uns et les autres adossés à une culture générale (historique, géopolitique) de bon aloi.

Il est utile aussi de rappeler que si le terme de « domaine » est suffisamment ouvert dans sa signification pour désigner non seulement un *objet d'étude circonscrit*, mais aussi un *site*, à partir duquel des questions philosophiques d'ordre général peuvent être posées et travaillées, les candidats ne doivent tout de même pas oublier de parler... de politique. Pour donner un exemple *de ce qu'il ne faut pas faire* : un candidat traitant un sujet sur « le droit au bonheur » s'en est tenu à une analyse quasi exclusive du bonheur *individuel*. Il s'est référé aux stoïciens et à Épicure, et cela sans faire un usage politique de ces auteurs, alors que l'idéal individualiste du bonheur épicurien – notamment – aurait pu être opposé à la vision aristotélicienne du bonheur comme satisfaction trouvée dans l'exercice d'une vie commune. La leçon n'a évoqué à aucun moment la question de savoir si des *peuples* (ou d'autres formes de communautés politiques) avaient droit au bonheur, et en quel sens (légal ou moral) il faut entendre ce terme de « droit » ; pas davantage la question de savoir si la politique consiste à répondre, ou non, et de quelle manière, à cette demande. Les candidats doivent donc veiller à la pertinence de leur propos, laquelle se conçoit prioritairement dans les limites du domaine mis au programme.

Les rapports de 2014 et de 2019 s'inquiétaient du faible niveau général des prestations et ils faisaient l'hypothèse « d'une espèce de verrou, intellectuel et discursif à la fois » pesant sur l'épreuve : « comme si, s'agissant de la politique, la philosophie devait être sans cesse reconduite, soit à l'abstraction de visées idéales (...) à laquelle on oppose très vite la réalité (supposée) des choses et le sérieux de la véritable politique, soit à l'horizon borné d'un moment historique par définition relatif, et toujours déjà dépassé (...). Comme si la philosophie n'avait rien à nous apprendre de la réalité politique, des institutions, des pratiques, des croyances et des personnalités dans lesquelles elle se réalise et s'incarne, de leur rationalité ou de leur irrationalité caractéristiques ».

L'écoute et l'évaluation des leçons lors de cette session 2024 conduisent, fort heureusement, à une appréciation d'ensemble nettement plus positive. Les exigences indiquées dans les précédents rapports semblent avoir été prises en compte, ce qui a permis d'entendre un assez grand nombre de bonnes voire de très bonnes leçons, étayées par une préparation solide, se donnant le temps de construire et d'examiner assez précisément les difficultés mises en jeu par les sujets – tant théoriques que pratiques. Certaines lectures d'ampleur ont à l'évidence porté leurs fruits – connaissance des textes et articulation des concepts – et c'est sur elles que les meilleures leçons sont parvenues à prendre appui. Des exemples précis, faisant référence à des réalités historiques ou contemporaines,

ont parfois été mobilisés à bon escient et ce non seulement pour illustrer le propos, mais bien pour le faire progresser, voire le réorienter de manière décisive.

Le jury apprécie et évalue les prestations des candidats de manière ouverte, il accueille sans préjugé le cheminement et le style singulier des leçons – effectivement très varié. Aucune hypothèse ou thèse, aucune référence, aucun argument, n’est implicitement attendu. C’est le candidat lui-même qui s’oblige, à partir du moment où il questionne et comprend le sujet de la manière qui lui apparaît la plus judicieuse, construit sa propre réflexion, emprunte une perspective ou un moment de pensée à tel ou tel auteur, sélectionne ou étudie un exemple. C’est cette actualité d’une pensée en première personne qu’attend et que valorise le jury, dans le présent même de la leçon. Et c’est la raison pour laquelle on ne tient jamais rigueur à un candidat d’être momentanément ou même durablement embarrassé, si et lorsqu’il parvient à faire philosophiquement usage de cet embarras.

Certains défauts majeurs des leçons de cette session 2024 se laissent très aisément identifier. Pour la plupart d’entre eux, ils sont assez élémentaires – un peu d’attention de la part des candidats suffirait sans doute à les éviter.

La durée maximale de la leçon (35 minutes) n’est pas une durée impérative – mais on a entendu cette session nombre d’exposés nettement trop courts (20 ou 25 minutes au lieu de 35), qui s’interrompent au milieu d’analyses inabouties ou de « conclusions » très artificielles, ou même inexistantes. Beaucoup de candidats lisent un texte entièrement rédigé, ne jouant pas vraiment le jeu d’une épreuve orale, alors même que celle-ci a un sens précisément professionnel dans le cadre d’un recrutement de professeurs : que le texte soit débité de manière monocorde et désincarnée ou au contraire théâtralisé de manière grandiloquente, on aboutit inévitablement à une parole difficilement audible, certains candidats allant jusqu’à perdre le fil de leur raisonnement dans des feuillets mal ordonnés. Il n’est pas nécessaire de pousser le volume de la voix comme s’il s’agissait de prononcer la leçon dans l’un des grands amphithéâtres de la Sorbonne : les membres du jury sont à quelques mètres des candidats.

Certaines leçons pâtissent d’un manque parfois surprenant de sens historique ou de culture relatifs à la politique. Ainsi, tel candidat faisant mention de la « déclaration des droits de l’homme de 1789 » ignore apparemment leur véritable formule, et la relation étroite qui s’y indique entre droits de l’homme et droits du citoyen ; tel autre ne parvient pas à bien situer dans la chronologie de l’histoire du monde la constitution et la ruine de certains grands empires – anciens ou contemporains. Les meilleures leçons bénéficient quant à elles d’une connaissance historique et géopolitique solide et variée, voire même d’une expertise qui a parfois pu impressionner les membres du jury.

La bibliothèque personnelle des candidats et spécialement celle appliquée à la politique apparaît parfois très fragmentaire et très superficielle – les références aux auteurs se réduisant soit à de squelettiques résumés de doctrine, soit à des fragments mutilant des œuvres majeures d’éléments ou de moments très significatifs : *Du contrat social* est souvent réduit à quelques éléments de son « Livre I » ; Hobbes devient le penseur de la seule « guerre de tous contre tous ».

Les leçons qui fonctionnent bien, *a fortiori* les meilleures d’entre elles, sont la plupart du temps assez économes s’agissant du nombre des références ou des exemples, mais elles sont toujours adossées à un très solide travail de compréhension du sujet lui-même, dont le sens problématique est précisément interrogé – avant même d’être établi et examiné. Elles se distinguent souvent par la progression de l’argumentation, qui permet chemin faisant d’examiner différentes thèses ou prises de positions, en les articulant au sein d’une véritable *démonstration*.

Les leçons les moins réussies pâtissent d’imperfections techniques manifestes, et habituellement mentionnées : des introductions étonnamment brèves et très formelles, sans véritable situation ou construction intellectuelle du sujet ; le déroulé d’un propos qui au bout du compte manque d’unité et de progressivité ; des références beaucoup trop nombreuses ; des exemples inexistantes ou trop vaguement analysés ; des articulations logiques très insuffisamment travaillées, et ne permettant pas de comprendre le ressort de développement et de sa progression.

L'analyse initiale du sujet jouant un rôle décisif (situation de référence, signification des termes mobilisés, sens et motif global du sujet et de la difficulté qu'il recèle), les lectures hâtives et inattentives du sujet portent à la leçon un préjudice difficilement surmontable.

Elles conduisent notamment à l'éliision ou à la transformation du sujet, l'énoncé initial se trouvant tout simplement remplacé par un autre. Ainsi par exemple le sujet « Les émotions politiques » a-t-il été déplacé vers cet autre : « Les émotions peuvent-elles être mises au service de la politique ? ». Et la question, pourtant assez simple à formuler, de ce qui distingue des émotions proprement politiques (à supposer que quelque chose de tel existe) de celles qui ne le seraient pas n'a tout simplement pas été posée. Le sujet « Qui doit gouverner ? » a été abordé sous le seul angle de la souveraineté, sans que la spécificité des institutions ou des pratiques de gouvernement soit véritablement prise en compte. Le sujet « L'État peut-il avoir tous les droits ? » s'est trouvé immédiatement transformé en cet autre sujet : « L'État peut-il avoir tous les droits pour assurer la paix civile ? ». La considération de la paix civile était certes pertinente pour le traitement du sujet, mais à condition d'être posée en bonne place et de ne pas emporter, dogmatiquement, l'ensemble du propos.

La formulation même des sujets mérite toujours une attention soutenue. Ainsi, le sujet « La loi », dans et par sa généralité, impliquait au minimum que l'on définisse ce qu'est une loi dans son sens politique (ce qui invitait à en chercher et à en questionner la spécificité, par rapport aux lois de la nature ou aux lois morales, par exemple). Surtout : un tel sujet n'est pas identique à un sujet sur « L'origine de la loi » – même s'il n'est pas inutile de se demander, pour définir la nature de la loi, d'où elle vient et si elle est l'expression d'un rapport nécessaire entre les choses, d'une volonté particulière ou générale, d'une coutume longuement sédimentée et reconduite.

On a aussi observé durant cette session certaines formes de verrouillage interprétatif et argumentatif. Le questionnement (initial comme continué) est sacrifié à l'exposé d'une thèse posée d'emblée, à laquelle toute la suite du développement se trouve comme aliénée, sans que cette « thèse verrou » soit jamais interrogée. Ainsi par exemple une leçon sur « Le populisme » s'est employée quasi exclusivement à étayer la thèse, énoncée dès l'introduction, selon laquelle le populisme est un phénomène extérieur au pouvoir et qui lui sert de simple levier d'action lorsqu'il perd sa légitimité et sa force de cohésion. Ce faisant, elle a coupé court à son propre cheminement critique et réflexif. Une leçon sur « Le politique a-t-il à régler les passions ? » a immédiatement affirmé – sur fond d'une présupposition jamais questionnée – que « le politique doit éduquer les passions afin d'assurer la paix civile », sans jamais s'interroger ni sur les fins du politique, ni sur le lien entre finalités morales et finalités politiques, ni sur ce que peut signifier « régler les passions », d'emblée ramené au fait de les supprimer ou de les instrumentaliser au service du pouvoir.

Il faut aussi veiller à ne pas réduire le sujet à un point de départ, ou même parfois à un prétexte pour des considérations générales sur le champ du politique – et qui auraient pu convenir à n'importe quel sujet. Il convient au contraire de s'appropriier l'intitulé dans sa singularité. Son énoncé peut renvoyer à des concepts majeurs et manifestes (par exemple : la liberté, l'égalité, la justice) mais aussi à des termes pouvant sembler mineurs mais qui jouent en réalité un rôle décisif dans la compréhension du problème à travailler. Il faut savoir s'y rendre attentif. Ainsi par exemple : un candidat ayant eu à traiter « Droits de l'homme et du citoyen » ne s'est pas interrogé sur le sens du « et », à l'évidence au cœur même du sujet. Un autre candidat ayant eu à traiter « La politique et le mal » a commencé par caractériser de manière empirique et descriptive l'existence du mal, au point d'en faire une condition d'existence du politique entendu comme remède, mais sans jamais se demander ce qu'il en est de la nature de ce mal, de ses modalités ou de son devenir, proprement politiques. La leçon se trouve ainsi privée d'une ligne d'approfondissement et d'élaboration conceptuelle importante.

L'attention au sujet implique aussi éviter avec précision et rigueur les glissements. Un candidat ayant eu à traiter « L'étranger » n'est pas parvenu à caractériser précisément l'objet de sa réflexion. La leçon a eu tendance à traiter plutôt de « l'étrangeté », alors même qu'elle travaillait – et à juste titre ! – à mettre en garde contre l'amalgame entre « l'étranger » et « l'ennemi ». L'inattention au sujet est allée parfois jusqu'à produire des leçons partiellement hors-sujet. Ainsi sur « La limite du politique » :

en dépit de remarques pertinentes sur la frontière entre vie privée et vie publique, ou encore sur les aléas de l'action politique qui en limitent la portée, une partie importante de la leçon, entièrement consacrée à la représentation politique et à l'aliénation de la souveraineté du peuple apparaît hors-sujet. Il eût fallu mieux articuler les différents éléments et moments, et travailler davantage sur la relation entre *aliénation* et *limite*. Une autre leçon, traitant du sujet « Le salut du peuple », finit par identifier le peuple à l'ensemble de l'humanité (qu'il faudrait sauver de l'agir technicisé), et cela *sans ce que déplacement* (du peuple vers l'humanité) soit construit, questionné et assumé.

Cette épreuve est une épreuve proprement professionnelle et les candidats doivent penser de manière précise au travail que l'on peut conduire avec une classe de philosophie. Et en particulier et s'agissant de la politique : à la nécessité de disposer d'exemples suffisamment détaillés et réellement questionnés. Le jury note et regrette des leçons souvent trop abstraites, alors même que les exemples, précisément travaillés, permettent non seulement de donner de la chair aux exposés, mais rendent possibles des analyses plus fines, invitent et même contraignent – au bon sens du terme – aux élaborations conceptuelles. Soit par exemple une leçon sur le sujet « Que protège la loi ? » : le candidat sollicite des exemples historiques très pertinents, comme celui du massacre de Haymarket Square (Chicago, 4 mai 1886) qui conduit à l'arrestation de huit anarchistes dont seuls deux se trouvaient sur les lieux de l'attentat. L'exemple permet de souligner que la loi protège parfois les intérêts de l'État, loin de protéger les citoyens de l'arbitraire de cet État ; et il invite à interroger la définition même de la protection (*que s'agit-il de protéger ? qui s'agit-il de protéger ?*) et la nature de ses ressorts, de ses visées, de ses principes.

Si les connaissances politiques et historiques précises sont bienvenues, c'est aussi parce qu'elles rendent possible un traitement en finesse des questions posées. C'est ainsi qu'une leçon sur « L'ennemi intérieur » ne s'est pas contentée de montrer comment les États autoritaires construisaient la figure de cet ennemi intérieur, elle a montré aussi dans une dernière partie très précisément construite que le véritable ennemi intérieur était parfois le dirigeant lui-même, et ceux qui le servent, lorsqu'il prend la forme du tyran. Et cela en utilisant avec pertinence non seulement les analyses de Platon dans le livre IX de *La République*, mais aussi les moments et figures historico-politiques qui s'y trouvent mises en jeu.

La tendance à l'abstraction va souvent de pair avec le fait de tenir certains concepts pour évidents. Ainsi par exemple dans une leçon sur "l'État moderne" : on ne précise jamais ce à quoi, historiquement ou géopolitiquement parlant, une telle notion se trouve référée. Il faudrait au contraire poser certaines balises historiques précises, qui donneraient une idée des étapes de sa formation et permettraient d'interroger la nature comme le sens de son historicité. Ou encore : un leçon sur « Réforme et révolution » procède de manière très générale, recherche les points communs et les différences entre les deux concepts, mais ne donne jamais d'exemples simples de révolutions ou de réformes (qui auraient permis d'en analyser par exemple les finalités et de ne pas restreindre celles-ci à la seule question de la liberté). Déjà citée, la leçon sur « Les émotions politiques » ne se donne pas suffisamment d'exemples d'émotions : attachement à la patrie, crainte ou haine de l'étranger, colère contre des mesures jugées injustes, etc.

Certains sujets usent à dessein d'expressions consacrées et requièrent également une analyse précise. L'expression « être dans l'opposition » n'est pas synonyme de « s'opposer à » (l'État, le système politique) ou « être l'ennemi de » : être dans l'opposition suppose au contraire l'intégration à un système politique au sein duquel la pluralité des partis est reconnue. « Le salut du peuple » renvoie à une expression précise, que l'on trouve chez Cicéron comme au Moyen-Âge, voire à l'époque contemporaine (pensons au *comité de salut public révolutionnaire*), et n'a pas un sens uniquement théologique. Il importe de savoir *situer* son sujet : non pas dogmatiquement, mais réflexivement, en se demandant à quelle réalité il peut (et parfois doit) être référé.

S'agissant du travail de problématisation, un nombre important de leçons proposent une question directrice, posée très rapidement, en lieu et place d'un problème. Certes et notamment quand le sujet est formulé de manière synthétique un mot ou une articulation de termes) il peut être utile de l'aborder par le biais d'une question ; mais il faut ensuite expliquer, justifier, expliquer pour

quelles raisons et relativement à quelles difficultés cette question se pose et, ce faisant, donner progressivement au sujet son sens problématique. Ainsi par exemple dans la leçon traitant le sujet « Qu'est-ce qu'un pouvoir légitime ? » on se contente de demander : « D'où vient le droit des dirigeants à exercer un pouvoir sur d'autres ? », et cette formulation généalogique bloque l'analyse de la question initiale – d'autant que la formule « qu'est-ce que... ? » mérite une attention critique ouverte, et pas une définition hâtive et par conséquent restrictive.

Les candidats oublient souvent de poser, ou de se poser, des questions simples face à l'intitulé. Ainsi par exemple : un candidat ayant eu à traiter le sujet « Peut-on innover en politique ? » demande « À quelles conditions l'innovation politique est-elle philosophiquement significative ? » sans jamais interroger l'hypothèse d'une réponse par la négative, alors même que le « peut-on » impliquait une incertitude qu'il fallait prendre en charge. Il aurait été utile d'interroger non seulement l'action, mais son résultat, ainsi que les perspectives temporelles : à plus ou moins long terme, ou même dans un horizon utopique.

Comme on le disait plus haut, les candidats sont assez nombreux – et c'est une bonne chose – à avoir réellement préparé cette épreuve. Mais certains d'entre eux s'en tiennent à une culture philosophique exclusivement *doctrinale*, sans s'approprier et sans travailler les concepts en eux-mêmes, qui sont pourtant des outils utiles pour affronter un nombre important de sujets. Soit par exemple le sujet « Qu'est-ce qu'un pouvoir légitime ? » : on pouvait s'attendre d'une part à un travail conceptuel développé et abouti (alors que la leçon procède à des amalgames mal maîtrisés entre « pouvoir », « autorité » et « gouvernement ») et, d'autre part, à l'introduction de concepts opérants (ici complètement absents) notamment ceux de souveraineté ou de liberté. Dans ce même ordre d'idée, et de manière cette fois-ci très réussie : on a entendu une leçon solide sur "Faire la paix" : se saisissant assez tôt et à bras le corps de l'expression tout entière, la leçon distingue une situation minimale où la paix serait simplement une pause dans les conflits, d'un niveau plus élaboré, tant dans les institutions que dans les pratiques et dans les principes auxquels ils s'adossent, qui conditionne une architecture d'ensemble garantissant durablement la paix, voire une culture, ou un monde, de la paix.

Il y va ainsi de la manière même de se rapporter aux textes et aux auteurs : la tentation et la commodité doxographiques entravent le travail spéculatif ou argumentatif ; le résumé de doctrine vient parasiter la leçon, se substituer au traitement du sujet et en dissoudre la singularité problématique ; les termes, les concepts et les arguments empruntés à tel ou tel auteur ne sont pas restitués ou questionnés dans leur signification proprement théorique. Ainsi par exemple : on a très souvent entendu parler, à propos de Hobbes ou de Locke, de « droit naturel » sans que le sens même de ces termes et de cette formule, ou son statut théorique, ne soient précisés ou simplement questionnés. La « volonté générale » a elle aussi été souvent convoquée comme si son existence ou sa définition allait de soi, sans que sa problématique ne soit vraiment questionnée : quel sens donner au terme de « volonté » ? À qui revient-il d'être le sujet ou l'agent d'une telle volonté ? À quel horizon de généralité (à quelle communauté politique – si quelque chose de tel existe) a-t-on affaire ?

Il faudrait réussir à se garder davantage des formules « mal connues parce que trop bien connues ». Par exemple, telle leçon traitant le sujet « La paix est-elle la visée de la politique ? » cite la fameuse formule de Clausewitz à propos de la guerre comprise comme une « continuation de la politique par d'autres moyens », mais n'en fait aucun usage conceptuel : quel sens donner au terme « continuation » ? Et quels sont des « autres moyens » ? À quelles conditions les armes peuvent-elles avoir (et conserver) un sens politique ? Déjà mentionné plus haut, le cas de Hobbes est peut-être le plus frappant : le *Léviathan* se réduit généralement aux chapitres XIII et XVI, eux-mêmes ramenés à une version standard (la « condition naturelle des hommes » devient « l'état de nature », souvent confondu – ce qui constitue une erreur grave et proprement inacceptable au niveau d'un concours tel que l'agrégation – avec la définition conjecturale et hypothétique qu'en donne Rousseau. Soit le sujet : « La liberté politique » : les chapitres XX ou XXI du *Léviathan* auraient pu être sollicités dans toute leur complexité, car la liberté n'est pas seulement résiduelle chez Hobbes, elle est l'exercice de potentialités qui n'adviennent que parce qu'il existe un droit et un État qui le fait effectivement respecter. Une leçon traitant de « La fraternité » évoque Rousseau dans sa troisième partie, sans avoir réellement mesuré

la distance avec Hobbes qui était pourtant le point de départ de cette partie. À cela s'ajoute une affirmation maladroite selon laquelle « c'est la loi qui produit la fraternité dans le contrat social » – l'égalité n'est pourtant pas la fraternité, et la question du « cœur » est précisément travaillée par Rousseau, notamment au Chapitre XII du Livre II du *Contrat social*. Le rapport à la loi est donc ici un problème plutôt qu'une solution, et cela pour Rousseau lui-même, puisque c'est le point de départ de la religion civile, qui ici aurait pu être mobilisée et questionnée avec profit.

Il n'est pas interdit de mobiliser les auteurs qui sont au programme de l'oral pour les épreuves d'explication de texte. Cela a d'ailleurs été indiqué plus haut, avec l'exemple de mobilisation réussie de la *République*. Néanmoins, une leçon qui mobilise extensivement, dans un premier temps, la *République* de Platon, pour envisager un peu plus tard, assez longuement, la philosophie de Simone Weil, donne tout de même un peu l'impression d'élaborer une réflexion avec des références qui se sont imposées en raison des seules exigences d'une autre épreuve de l'oral.

S'agissant de cette double difficulté (références, élaborations conceptuelles), le jury tient à revenir sur le caractère très souvent imprudent ou même négligé (là aussi, il faut essayer de se projeter dans une classe de philosophie) des références faites à Schmitt : la distinction ami/ennemi est souvent reprise de manière très abstraite, ou très naïve, sans aucune connaissance de son contexte d'émergence et sans bien comprendre ce qu'elle implique concrètement, et notamment dans la compréhension de l'homogénéité du peuple lui-même et des institutions destinées à la garantir.

Voici, pour finir, le résumé de quelques bonnes ou très bonnes leçons.

La leçon ayant eu à traiter « L'insurrection » approche le terme au moyen de distinctions successives (avec la désobéissance civile, l'émeute, la révolution, la guerre civile, le coup d'État ou encore le terrorisme) afin de demander à la fois « À quelle condition peut-on parler d'insurrection » et « Quelle en est la légitimité ? », tâchant ainsi d'identifier des difficultés définitionnelles qui interrogent *en même temps* le sens et la valeur politiques de la violence collective. Envisageant d'abord l'insurrection comme un signe du délitement de la communauté politique, la leçon identifie le caractère « anti politique » de l'insurrection dans la mesure où la politique est entendue comme une pacification opérée par l'État. Interrogeant les présupposés hobbesiens de ce premier moment de la réflexion, la leçon reprend ensuite la question des conditions spécifiques permettant de caractériser un soulèvement violent comme politique. S'appuyant sur Marx contre Hegel, puis sur Gramsci contre Schmitt, elle montre que dans un monde social conflictuel l'insurrection est moins le moment inaugural d'une révolution que celui d'un engagement constitutionnel ayant une visée et un effet politiques : prendre le pouvoir et le marquer d'une nouvelle organisation. Toutefois le pouvoir est-il vraiment « à prendre » ? C'est en tâchant de répondre à cette question que la leçon montre dans un dernier temps que l'insurrection n'est pas seulement une réponse réactive à la domination, mais bien le signe de ce que le pouvoir est sans lieu, toujours menacé par les rapports de force. Le jury a aussi apprécié la sollicitation de références à la fois originales et pertinentes comme *Les bandits* d'Éric Hobsbawm (qui évoque le banditisme social et permet d'interroger la généalogie primitive des mouvements sociaux) ou encore des exemples historiques précisément restitués (la figure de Bobby Sands en Irlande du Nord, l'épisode de la Fronde en France au XVII^e siècle).

La leçon traitant le sujet « Qu'est-ce qu'un pouvoir despotique ? » part de la difficulté qu'il y a à distinguer les formes despotiques du pouvoir de formes proches telles que le pouvoir autoritaire ou la tyrannie. Il s'agit alors d'examiner si le pouvoir despotique peut être défini négativement comme le contraire de l'État de droit ou s'il faut au contraire considérer que les formes despotiques du pouvoir sont présentes dans tous les types de régimes. La leçon analyse très finement les différents critères qui pourraient être convoqués pour distinguer ce qui relève d'un pouvoir despotique, en partant de l'examen du pouvoir des cyclopes (pouvoir domestique, absolu, qui apparaît comme l'autre du pouvoir politique) : pouvoir qui peut avoir des finalités variées (despotisme éclairé), qui repose sur la crainte, sur l'exercice de la force ou sur une soumission volontaire (le contr'un De La Boétie). La leçon élabore l'idée d'un dénominateur commun à toutes les formes de despotisme : la disparition de l'autonomie,

c'est-à-dire de l'exercice public de la raison (référence est alors faite à l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?* de Kant). Une seconde partie montre que la définition de l'État de droit encadre la souveraineté de l'État, définit le pouvoir comme ce qui ne contient pas en lui-même sa limite (l'enjeu principal tenant à la protection des droits individuels) et comme ce qui risque toujours d'être despotique : soit parce qu'il refuse au citoyen le droit de s'intéresser au politique ; soit parce qu'il impose à tous les citoyens un seul et même ethos. Ce qui conduit à se demander dans une troisième partie si tout pouvoir politique, compris comme ce qui doit être encadré par un ordre juridique, n'est pas essentiellement despotique, au moins dans le moment de la fondation de l'ordre juridique (référence est faite alors à Benjamin – « Critique de la violence »).

La leçon sur « Pouvoir et puissance » commence par montrer qu'un pouvoir peut être impuissant – la puissance est ce qui rend un pouvoir effectif. Quel rôle joue alors l'institutionnalisation d'un pouvoir dans l'émergence de la puissance ? Le pouvoir a-t-il le monopole de la puissance ? La leçon montre dans une première partie que la puissance naît de l'organisation des pouvoirs – et cela à partir du *Léviathan* de Hobbes, en réfléchissant d'abord à la conversion des puissances individuelles en puissance publique, puis au rôle de l'administration et des corps de fonctionnaires pour l'effectivité de la puissance de l'État. La seconde partie analyse de quelle manière la puissance de groupes ou individus peut s'opposer au pouvoir institutionnalisé. Cela permet de conclure que c'est lorsque le pouvoir fait le moins usage de la force publique qu'il est le plus puissant : la leçon élabore la distinction entre *pouvoir*, *puissance* et *autorité* pour montrer que le pouvoir est d'autant plus puissant qu'il n'a pas besoin de l'usage de la force, puissance du pouvoir sur les subjectivités (référence étant faite à La Boétie et à Foucault – à ce dernier s'agissant de l'évolution des peines et du déplacement qui conduit des supplices à la discipline. L'ensemble de la leçon mobilise des exemples très précis : impuissance de la Quatrième République ; tumulte des Ciompi décrits par Machiavel dans ses *Histoires de Florence* ; usurpation du pouvoir par le Petit-Conseil de Genève en 1714 (Rousseau, *Lettres écrites de la Montagne*).

On a aussi entendu une leçon tout à fait remarquable sur le sujet « Y a-t-il un droit international ? ». La leçon questionne très bien l'énoncé, en remarquant qu'il est difficile de parler d'un droit international quand il n'existe pas de pouvoirs pour le faire appliquer ni de consensus entre les États sur le contenu de ce droit. Elle progresse en suivant un développement très bien structuré. Celui-ci par le constat que le droit international existe positivement et structure *de facto* les rapports entre les États (ce constat prenant appui sur des exemples précis, comme celui de la Convention de Montevideo sur les droits et devoirs des États). Le propos interroge ensuite – en manière de soupçon – la réalité de ce droit international qui vient envelopper et à sa manière dissimuler la politique de puissance de certains États. Il s'agit ensuite non pas d'annuler l'hésitation préalablement construite, mais de faire apparaître que le droit international possède *aussi* et *à la fois* une force descriptive et un caractère d'exigence normative. Il permet en effet de nommer les actions (par exemple le droit international humanitaire permet de qualifier certains actes : crime de guerre, génocide ...), et de construire des normes – y compris en émergence – que l'on ne peut pas totalement ignorer, sauf à se mettre au ban de la communauté internationale. Mieux : il constitue un horizon normatif, une Idée régulatrice, au sens kantien du terme ; à condition que cette Idée s'incarne dans des institutions, ce qui n'est jamais – on le sait par le fil même de l'histoire – tout à fait garanti. La Société des nations (coloniale, impériale, guerrière) sait aussi être infidèle à ses propres idéaux normatifs...

La leçon portant sur « Le respect des institutions » se distingue par sa capacité à faire jouer le double génitif de l'expression, en s'efforçant de penser conjointement le respect dû à l'institution et le respect que l'institution doit aux agents ou aux citoyens. Elle met au service d'une réflexion progressive et méthodiquement structurée l'analyse de références philosophiques précises et mobilisation des exemples variés, toujours finement analysés. Après avoir défendu l'idée que nous devons respecter les institutions qui nous permettent d'organiser notre vie politique, la réflexion envisage l'idée selon laquelle notre respect des institutions dépend largement du respect des

institutions à notre égard. Enfin, dans un dernier moment, avec une certaine finesse, la leçon suggère que le respect des institutions, aux deux sens de l'expression, peut se concevoir plus largement sous la perspective d'une « souplesse » des institutions, en lien avec une activité critique partagée qui ne se donne pas pour objectif l'anéantissement des institutions mais bien leur évolution au sein d'une démocratie vivante.

La leçon « faire société » satisfait très largement elle aussi aux attentes de l'exercice à partir d'une analyse patiente du « faire », dont différentes modalités d'accomplissement sont envisagées. S'il était possible d'imaginer un autre traitement du sujet, qui aurait fait droit aux problèmes de la constitution des groupes, de la collaboration, de l'intentionnalité collective, il était en l'occurrence souhaitable de voir la réflexion s'inscrire sous la perspective de la pratique politique. Ainsi « faire société » est-il d'abord conçu, avec Hobbes, comme une fabrication artificielle, volontaire, procédant à partir d'un donné naturel. Puis, « faire société » est compris comme une création immanente qui ne doit rien à une intention du politique, en misant sur l'idée d'un ordre spontané (Hayek). Le troisième et dernier temps de la réflexion peut alors envisager l'idée selon laquelle « faire » société, c'est faire et refaire, maintenir la société, par-delà la diversité des individus et des institutions.

LEÇON 2 DE PHILOSOPHIE

Rapport établi par Philippe Soulier à partir des observations des membres de la commission

Intitulé de l'épreuve : « Leçon de philosophie sur un sujet se rapportant à : la métaphysique, la morale, la politique, la logique et l'épistémologie, l'esthétique, les sciences humaines à l'exception du domaine inscrit au programme de la première épreuve d'admission. Pour la préparation de la leçon, les ouvrages et documents demandés par les candidats seront, dans la mesure du possible, mis à leur disposition. Sont exclus de la consultation les encyclopédies et anthologies thématiques. Durée de la préparation : 5 heures ; durée de l'épreuve : 35 minutes ; coefficient 1,5 ».

NB : pour la session 2024, les sujets directement reliés au domaine « la politique » ont été réservés pour la « Leçon 1 ».

Conditions de passation de l'épreuve

Lors du tirage, le candidat ou la candidate se voit offrir le choix entre deux enveloppes contenant chacune un sujet en double exemplaire. Il en désigne une, qui est alors ouverte par l'un des membres du jury, et qui comporte deux énoncés, au choix du candidat. On vérifie qu'il n'y a pas d'erreur de formulation dans ces sujets et si, par extraordinaire, on en aperçoit une, elle est immédiatement rectifiée.

Une fois le tirage effectué, le candidat ou la candidate est accompagné dans la salle de préparation par un surveillant ou une surveillante. La préparation à proprement parler peut alors commencer. Au terme du premier quart d'heure de préparation, le candidat ou la candidate indique au surveillant quel est le sujet retenu. Ce sujet est alors transmis au jury.

I - Couples de sujets proposés aux candidats

Sujet 1	Sujet 2
L'indémontrable	L'art peut-il se passer d'œuvres ?
Qu'est-ce que classer ?	L'absurde
Preuve et démonstration	La force des idées
La nature des objets mathématiques	L'irréfutable
Faut-il connaître l'histoire des sciences ?	La séduction
Problème, énigme, mystère	La nouveauté
Peut-on avoir raison contre les faits ?	Avoir du goût
Qu'est-ce qu'un nombre ?	La haine de la raison
Peut-il y avoir une méthode commune à toutes les sciences ?	Le domestique
Pourquoi faudrait-il sauver les apparences ?	Le modèle
De quoi les logiciens parlent-ils ?	Refaire le monde
Vie et matière	Y a-t-il des arts majeurs ?
L'esprit de système	La morale peut-elle être personnelle ?
Y a-t-il des normes de la vie ?	Faire l'histoire
Existe-t-il des connaissances <i>a priori</i> ?	La beauté du monde
N'y a-t-il qu'un seul monde ?	La fragilité
La contingence	Les mots ont-ils un pouvoir ?

Penser le rien, est-ce ne rien penser ?	La bêtise
Existence et transcendance	Le divertissement est-il vain ?
Vie et destin	Qu'est-ce qu'un témoin ?
Les vivants et les morts	L'anachronisme
Peut-on vouloir le mal ?	L'absence
Aimer la vie	Qu'est-ce qu'un fait divers ?
La relation à autrui est-elle symétrique ?	Avoir raison
L'humilité est-elle une vertu ?	Le langage scientifique
Faut-il savoir ce que l'on veut ?	Le soleil se lèvera demain
Existe-t-il des problèmes insolubles ?	La fin de la vie
L'embarras du choix	Réécrire l'histoire
Avoir des principes	La jeunesse
La connaissance de l'individuel	Faits et valeurs
Que peut l'intelligence artificielle ?	Donner sa parole
Qu'est-ce qu'une règle de grammaire ?	Le philosophe et le médecin
Existe-t-il une violence symbolique ?	Faire ses preuves
Qu'est-ce qu'un fait social ?	Le singulier
Pourquoi voyager ?	La transgression
Qu'est-ce qui est historique ?	L'aliénation
Existe-t-il des langages naturels ?	Attendre
Milieus naturels et milieux sociaux	Le faux en art
L'histoire peut-elle s'écrire au présent ?	L'art populaire
Le paysage	De quoi pouvons-nous être certains ?
Qu'est-ce qui n'est pas normal ?	Le sens commun existe-t-il ?
Qu'est-ce que déraisonner ?	L'unité des sciences
Être et devenir	La science a-t-elle toujours raison ?
Confondre	L'amour est-il aveugle ?
Un acte désintéressé est-il possible ?	L'anthropocentrisme
Poésie et vérité	Choisit-on ses souvenirs ?
Découverte et invention	L'instant a-t-il une réalité ?
Que doit l'art à la nature ?	L'exil
À quoi bon rêver ?	L'univers infini
Donner du sens	Les bêtes
Tomber amoureux	Percer les apparences
Peut-on ne rien aimer ?	Ce qui n'a pas de prix
Peut-on douter de l'humanité d'un homme ?	La division
Le réalisme	Qu'est-ce qu'un monstre ?
Qu'est-ce qu'un postulat ?	La prudence
Y a-t-il des êtres de raison ?	Raconter sa vie
Qu'est-ce qu'avoir une idée ?	L'enthousiasme
Y a-t-il des vérités morales ?	Maître et disciple
L'indétermination	Aller au fond des choses
La pensée scientifique	Matière et forme
L'expérience de la beauté est-elle naturelle ?	L'enfance
La cruauté	Peut-il y avoir une science de l'homme ?
Peut-on apprendre à penser ?	L'ordre du monde
À quelque chose, le malheur peut-il être bon ?	Sincérité et authenticité

L'imprévisible	L'art est-il interprétation ?
Y a-t-il des plaisirs mauvais ?	La pluralité des sciences
Vertus morales, vertus intellectuelles	Le possible et l'existence
Être en dette	La science désenchante-t-elle le monde ?
Savons-nous nous souvenir ?	L'art peut-il être enseigné ?
Qu'est-ce qu'être fou ?	La reconnaissance
L'insensibilité	La raison a-t-elle une histoire ?
Le désespoir	L'idéal de vérité
Les liens	Faire le mal
Prendre sur soi	Langage, langue, parole
L'expérimentation en art	L'absolu
L'artiste est-il le technicien du beau ?	Faire table rase
La beauté n'est-elle qu'un effet artistique ?	La dialectique
De quoi l'art nous console-t-il ?	Le don
La société existe-t-elle ?	Le vide
Faut-il faire de la philosophie ?	La méconnaissance
Qu'est-ce qu'une erreur ?	La modestie
Traduire	Peut-on se passer de l'idée de nature humaine ?
Qu'attendons-nous des œuvres d'art ?	Les remords
Faut-il opposer sens et vérité ?	Voir
Le spectacle de la nature	Le plaisir se mérite-t-il ?
Que peint le peintre ?	L'optimisme
L'art est-il affaire de goût ?	L'impunité
De quoi faisons-nous l'expérience ?	La négation
Le sens propre	Qu'est-ce qu'un événement ?
Qui suis-je ?	La puissance
Mon corps m'appartient-il ?	Le néologisme
L'art est-il un divertissement ?	L'intention
Le rationnel et le raisonnable	L'habitude est-elle une seconde nature ?
La responsabilité	Faut-il avoir peur de la vérité ?
L'étrangeté	L'homme est-il un être inachevé ?
La démonstration par l'absurde	La morale est-elle une preuve de la liberté ?
À quoi les sciences nous forment-elles ?	La radicalité
Définir et démontrer : à quoi bon ?	L'école de la vie
L'histoire des sciences	Le divin
Le donné et le construit	Le rire
Suspendre son jugement	Comment définir l'excès ?
Le malentendu	Quelle espèce de vivants sommes-nous ?
Le jugement de l'histoire	L'œuvre d'art échappe-t-elle au monde ?
Le mot et la chose	Pourquoi vouloir la vérité ?
La lecture	Qui est méchant ?
L'intime conviction	Classer, est-ce penser ?
La religion peut-elle se passer du recours au sacré ?	L'impardonnable
La vie de l'esprit	Les apparences sont-elles toujours trompeuses ?
La science peut-elle errer ?	Éprouver
L'idée de Dieu	Tous les arts se valent-ils ?
L'innocence	Y a-t-il une science du comportement ?

La naissance	Que pouvons-nous partager ?
Qu'est-ce qui fait obstacle à la science ?	Faire sa vie
L'intériorité	Qu'est-ce qu'une preuve ?
La haine	Quand y a-t-il art ?
Comparer les cultures	Y a-t-il des degrés de réalité ?
Le salut	Que signifie : " avoir de l'esprit " ?
L'illusoire	La souffrance peut-elle être partagée ?
L'objectivité existe-t-elle ?	L'oubli
L'essence et l'existence	Le savoir peut-il être gratuit ?
Peut-on comprendre ce qui est illogique ?	La beauté du geste
L'histoire est-elle un récit ?	Les causes et les conditions
L'intelligence	Qu'est-ce qu'une cause ?
Le fanatisme	L'éducation est-elle par nature conservatrice ?
L'abstraction	La morale est-elle affaire de sentiments ?
Quelle est la valeur du témoignage ?	L'artifice
De qui sommes-nous les obligés ?	Faire croire
Peut-on apprendre à vivre ?	L'indiscutable
Qu'est-ce que bien vivre ?	Perdre la raison
Disposer de son corps	L'universel et le singulier
Le sens pratique	Une éducation des sentiments est-elle possible ?
La vérité a-t-elle une histoire ?	La catastrophe
Y a-t-il des choses à savoir ?	La perspective
Quand suis-je moi-même ?	L'expérience du mal
Le secret	Que valent les preuves ?
L'intérêt des machines	Peut-on être trop sensible ?
La vérification	Qui pense ?
La connaissance a-t-elle des limites ?	Conduire sa vie
Les origines de l'humanité	Existe-t-il une sensibilité philosophique ?
Qu'est-ce qu'une vie humaine ?	Le mauvais goût
L'esprit humain progresse-t-il ?	L'impersonnel
Avoir du mérite	L'amour est-il aveugle ?
La maladie	Le beau et le sublime
Pourquoi fait-on le mal ?	La voix
L'expression des sentiments	Comment bien appliquer une règle ?
Que nous apprend la littérature ?	Le mépris
Y a-t-il une histoire universelle ?	Calculer
L'outil	Le sensible peut-il fonder des certitudes ?
Le déterminisme	Faut-il renoncer à la distinction entre nature et culture ?
Y a-t-il une raison des choses ?	L'incertitude
Le commencement	Avons-nous besoin de méthodes ?
Le beau et le bien	Le futur est-il nécessairement contingent ?
L'origine et le fondement	La nature nous dicte-t-elle des fins ?
L'ignorance	Tout peut-il se quantifier ?
Qui est sage ?	La matière peut-elle penser ?
L'histoire est-elle sans fin ?	Raison et déraison
Existe-t-il un bien souverain ?	La surface et la profondeur
L'abandon	Est-il possible de ne croire à rien ?

La richesse	Histoire et fiction
Ne pas comprendre	Le travail bien fait
Être poli	N'y a-t-il de connaissance que scientifique ?
Un préjugé n'a-t-il aucun fondement ?	L'irrésolution
L'inquiétude	Le principe de simplicité
L'actualité	Mon corps m'appartient-il ?
Les sensations peuvent-elles se partager ?	Machine et organisme
Le visible et l'invisible	Penser, est-ce aller contre l'évidence ?
Les miracles	Qu'est-ce qu'une crise ?
Les limites de l'interprétation	Nos sens peuvent-ils s'éduquer ?
Y a-t-il une logique de la déraison ?	Les moyens de l'art
Être matérialiste	Peut-on trop penser ?
Sophisme et paralogisme	Pourquoi désirer ?
Les vices de l'esprit	Art et vérité
Lire	Pourquoi est-il difficile de rectifier une erreur ?
L'erreur et la faute	Nommer
Pourquoi pardonner ?	La réfutation
Le silence	Qu'est-ce qu'un conflit de valeurs ?
Créer	Existe-t-il des preuves irréfutables ?
Sécularisation et laïcisation	Suis-je ma mémoire ?
Toute expression est-elle métaphorique ?	Voir et savoir
Qu'est-ce qu'une situation ?	Désespérer de l'homme
Une morale personnelle est-elle une contradiction dans les termes ?	Voir les choses comme elles sont
La force des idées	L'imprévu
Les épreuves ont-elles un sens ?	Le pouvoir de la science
Être pragmatique	Dire que l'être humain est un animal, est-ce méconnaître sa dignité ?
Le présent	Qu'aimons-nous dans l'amour ?
Être présent	Existe-t-il une hiérarchie des êtres ?
Le luxe	De quoi "humain" est-il le nom ?
La personne et la mémoire	Devons-nous aimer notre destin ?
La nature humaine	À quoi bon chercher à prouver l'existence de Dieu ?
Raisonner et décider	Habiter l'espace
L'habitude est-elle une force ?	Le langage du corps
Le pouvoir de l'image	Prévoir
Les mots justes	Écrire l'histoire, est-ce la faire ?
L'exemplarité	La fuite du temps
Qu'est-ce qu'une norme ?	Le sublime
Parler, écrire, penser	La réalité physique
Les mathématiques sont-elles le modèle de toute science ?	Le dieu des philosophes
Qui meurt ?	L'équivocité
Qu'est-ce qu'un geste technique ?	La tragédie
Pourrait-on vivre sans idéal ?	L'un et le multiple
Pourquoi des poètes ?	Être passionné
Le bonheur n'est-il qu'une idée ?	Croyance et vérité

II – Rapport d'épreuve

L'épreuve de la leçon 2, cette année encore, a donné lieu à des contrastes saisissants. Les membres des jurys ont pu se réjouir de la très grande qualité philosophique de certaines leçons entendues. Elles sont toutefois demeurées trop rares, et l'admiration éprouvée s'est aussi doublée d'une insatisfaction profonde devant un grand nombre de prestations qui ne souscrivaient pas aux exigences élémentaires d'une leçon réussie. Les propos qui suivent entendent les rappeler. En effet, l'inadéquation de ces leçons, traduite dans certains cas par des notes très basses, n'est pas imputable à une quelconque inaptitude constitutive de la part de candidates ou candidats qui, par ailleurs, ont déjà avéré des dispositions philosophiques à l'écrit : elle est plus certainement due à un défaut de préparation, ainsi qu'à une compréhension ou une attention insuffisantes aux réquisits spécifiques de cette épreuve.

Il faut d'abord se départir du préjugé selon lequel la « Leçon 2 », en vertu de son indétermination supposée, ne requerrait aucune préparation spécifique. De fait, elle couvre un champ particulièrement large et, à la différence de la « Leçon 1 », elle ne se limite pas à un domaine privilégié. Cependant, elle se réfère bel et bien à des champs de problèmes tout à fait déterminés. Loin d'être sans programme, comme l'ont souligné les derniers rapports, elle concerne l'ensemble des domaines constituant le champ de la philosophie, à l'exception précisément de celui proposé pour la « Leçon 1 » : la difficulté spécifique de l'épreuve tient ainsi à une double exigence de précision et d'amplitude des connaissances.

De ce fait, la décision de traiter l'un plutôt que l'autre des deux intitulés tirés au sort ne doit pas être précipitée ni s'opérer par défaut : l'évitement d'un sujet estimé trop « spécialisé » en faveur d'un sujet présumé plus « ouvert » donne souvent lieu à des déconvenues dont témoigne le déséquilibre temporel de certaines leçons. Plusieurs s'achèvent même autour de la vingt-cinquième minute, au regret du jury. Cet écourtement témoigne d'une difficulté dans l'élaboration même du propos, que l'on peine à finaliser : dans certaines prestations, la dernière partie dure à peine cinq minutes ou n'est finalement pas développée, bien qu'annoncée. Une telle difficulté à assurer l'équilibre des parties n'est pas simplement formelle : elle tient à ce que les possibilités de développement du sujet n'ont pas été saisies. De fait, le critère de démarcation le plus saillant entre les prestations entendues cette année est relatif à l'intelligence de l'énoncé. Celle-ci détermine la conduite de l'ensemble de la leçon. S'il incombe tout particulièrement à l'introduction de mettre au jour les significations du problème impliqué par le sujet, toutefois son travail d'appropriation, ainsi que sa délimitation critique, sont voués à se prolonger, se préciser, s'affiner et s'approfondir tout au long du parcours, à partir de cette circonscription initiale. Dans les remarques suivantes, nous insisterons sur la nécessité d'une telle analyse.

Pour savoir si ce que l'on dit est vrai, il faut d'abord savoir de quoi l'on parle : s'interroger sur le sens des termes du sujet est primordial. Les prestations qui recueillent les notes les plus basses ont failli à cette exigence définitionnelle élémentaire et pâti d'un net défaut d'explicitation, ce qui a conduit à des exposés confus, à des détours et à des hors-sujets. Ainsi, la leçon présentée sur « L'aliénation » (notée 04,5/20) semble le plus souvent confondre ce concept avec celui d'altération ; dans celle sur « Vie et destin » (05/20), le terme de vie est présumé évident et les idées de prédestination, de pré-pensable, puis de déterminisme, sont évoquées avec une même imprécision. Dans la leçon « L'art est-il affaire de goût ? », on ne saura jamais en quel sens entendre ce dernier terme. Il ne faut pas hésiter à consolider la connaissance des concepts philosophiques majeurs pendant la préparation du concours et à ouvrir des dictionnaires philosophiques, même si bien entendu, il ne saurait être question de se contenter de définitions nominales (comme dans la leçon sur « Le principe de simplicité » qui, après avoir sèchement cité cinq définitions du dictionnaire de Lalande, les abandonne et présente abruptement un exposé sur la thèse de Leibniz). Une analyse fine des termes du sujet est bien loin de réduire son traitement à un cloisonnement lexical. Elle doit au contraire permettre de mettre en évidence son unité, en évitant qu'un élément de l'énoncé ne soit prélevé et isolé, et qu'à partir de lui, la réflexion ne dérive par associations, approximations et confusions successives. Si trop de leçons sont

conduites sans point de départ précis ni circonscription élémentaire du sujet, il ne s'agit donc pas pour autant de dérouler des listes de définitions juxtaposées et figées. L'effort définitionnel est nécessairement voué à se renouveler et à être remis en chantier tout au long de l'exercice. Encore faut-il, pour que le propos puisse se construire en fonction de cet effort, que celui-ci intervienne suffisamment tôt dans l'argumentation. Ainsi la leçon sur « La force des idées », bien qu'elle s'applique à définir la notion de force dès l'introduction, laisse de côté la notion d'idée et ne distingue celle-ci de l'opinion qu'au cours du développement. Même si le plan adopté suit une progression au cours de laquelle le sens du mot « idée » varie, ces variations ne sont pas assez clairement signalées ni explicitées.

Par ailleurs, une telle analyse ne saurait être confondue avec un jugement évaluatif sur l'objet d'étude, ni avec la prescription plus ou moins édifiante d'un ensemble d'attitudes à adopter envers lui, comme dans le cas de la prestation sur « La richesse » (03/20) qui n'a jamais vraiment interrogé la nature de l'objet à étudier. La leçon sur « L'intelligence » (05/20) se fourvoie aussi avec de mauvaises questions : elle commence par enfermer le propos dans une perspective morale, en se demandant si l'on peut être intelligent sans être moral et si, le cas échéant, il vaut mieux être moral ; puis elle se trouve piégée par une autre alternative inadéquate entre intelligence et ignorance, ne discutant plus autre chose que l'équivalence de celle-là avec la possession d'un savoir. La nature de l'intelligence n'en sort pas élucidée, et si le début du *Discours de la méthode* de Descartes est invoqué, rien n'est dit sur le bon sens.

Les stratégies visant à se soustraire aux exigences de l'effort définitionnel en lui substituant n'importe quel questionnement, arbitrairement choisi, au sujet du terme à étudier, sont très fermement déconseillées. Pour traiter correctement le sujet « Les épreuves ont-elles un sens ? », encore fallait-il commencer par identifier le sens du terme d'épreuve impliqué ici. On pouvait partir très simplement de l'idée d'expérience subie et dotée d'un caractère pénible, mais glisser de ce sens-là à celui d'épreuve d'examen ou de mise à l'épreuve ne pouvait que conduire à louvoyer autour du sujet sans jamais l'atteindre. À l'inverse, les prestations réussies ont centré le propos sur la question posée, même lorsque celle-ci était implicite, notamment lorsque les sujets se présentaient sous la forme d'un groupe nominal. On a pu apprécier que sur « La dialectique » ou « La vérification » (13/20), les candidats se demandent d'abord à quelle réalité ou à quel ensemble de pratiques ces mots font référence. Cette question en induit toujours d'autres : savoir si la notion qu'on étudie a toujours le même sens, si celui-ci est univoque et si l'on peut rendre compte à la fois de l'unité de la notion et de sa polysémie. Dans la leçon « Qu'attendons-nous des œuvres d'art ? » (14/20), la candidate analyse avec acuité la notion d'attente, sans jamais la perdre de vue au cours de son exposé, et ancre le sujet dans le réel en le traitant à partir d'exemples d'œuvres d'art dont elle a une connaissance précise et de première main.

Il s'agit chaque fois de s'approprier l'intitulé dans sa singularité. La leçon « Devons-nous aimer notre destin ? » ne devait pas oublier d'interroger l'hypothèse prescriptive induite par cette formulation : comment faut-il entendre ce « devons-nous » pouvant être indexé à la nécessité autant qu'à l'obligation ? Et comment traiter le sujet « Pourrait-on vivre sans idéal ? » sans vraiment intégrer le terme « vivre » dans la progression de la réflexion, ni expliciter la distinction (au lieu de la présupposer tout bonnement) entre l'idée d'un absolu parfait, irréalisable, et celle de ce que peut être un modèle ? Cette distinction sous-tendait pourtant les deux premières parties de la leçon entendue. L'attention portée à la spécificité de l'énoncé, à son libellé précis, éviterait ainsi à bien des leçons de dériver de façon incontrôlée vers des sujets voisins. Le sujet « Réécrire l'histoire » ne doit pas être réduit à « Écrire l'histoire », ni la leçon sur « L'idéal de vérité » se transformer en « L'idée de vérité ». Faute d'attention suffisante à l'enjeu normatif impliqué par le sujet « Qu'est-ce qui n'est pas normal ? », une leçon traite en réalité la question « Qu'est-ce que le particulier ? ». D'autres dérivent par une sorte de fascination exercée par les références, telle la leçon « Peut-on douter de l'humanité d'un homme ? », qui s'enferme dans le problème « personnaliste » sans parvenir à faire évoluer le questionnement.

Si l'analyse du sujet et l'élaboration du problème impliquent de donner une ampleur suffisante à l'introduction, celle-ci ne doit pas pour autant devenir inflationniste : l'excessive longueur de

certaines d'entre elles, pouvant occuper plus d'un quart du temps de la leçon, s'explique la plupart du temps par des répétitions qui n'apportent rien sur le fond (le plan par exemple peut être énoncé deux fois). Leur parcours tâtonnant les fait ressembler à une ébauche de dissertation maladroite. Les introductions réussies savent lier examen du sujet, problème unifiant la démarche et présentation d'un plan ; dès lors, l'effort ainsi engagé se précise et s'accomplit au cours du cheminement, dans une continuité nécessaire. La leçon « Voir et savoir » (15/20) a mis en œuvre une telle articulation. Observant d'abord qu'en présence d'une forêt, un simple promeneur et un naturaliste ne voient pas la même chose, le candidat s'interroge sur la façon dont voir et savoir induisent une transformation conjointe du sujet et de l'objet. Il questionne avec pertinence l'activité de théorisation, se demandant comment on peut « sauver les phénomènes » malgré le chatoiement des apparences et l'écueil du devenir. Ainsi ce n'est pas seulement dans l'introduction, mais bien tout au long de sa leçon que le candidat déploie son interrogation à partir de l'hypothèse selon laquelle voir et savoir se déterminent réciproquement.

Seul un travail continu de conceptualisation permet de faire avancer le propos, et les problèmes que cet effort conceptuel rencontre et thématise relancent sans cesse l'argumentation. L'indispensable production de distinctions conceptuelles n'est donc pas une simple tâche formelle dont il faudrait s'estimer quitte au terme de l'introduction. Ce sont au contraire ces distinctions qui vont nourrir et animer continûment le mouvement problématique du propos, comme l'a illustré la leçon « La connaissance a-t-elle des limites ? » (19/20). Une analyse très serrée de la question y confronte un concept intensionnel et un concept extensionnel de la connaissance, et circonscrit le problème au croisement de plusieurs distinctions : entre les limites et la limitation (comme caractéristique de ce qui est limité) ; entre les bornes (de fait) et les limites (de droit) de la connaissance, que la conception extensionnelle paraît confondre ; entre « avoir » des limites au sens d'un possessif et « être limité ». Le propos ne se contente pas de demander s'il vaut mieux considérer une pluralité de limites ou interroger une unique limitation fondamentale. La différence posée au fil de la seconde partie entre une limite *de* quelque chose et une limite *pour* quelque chose permet de mettre en évidence l'échec d'une conception qui impliquerait une sorte de positivité de la limite, laquelle tiendrait son pouvoir délimitant de son extériorité même.

L'appropriation de l'intitulé implique aussi de faire preuve de bon sens et de ne pas oublier de commencer avec simplicité, en tenant compte du caractère idiomatique de certaines expressions, ou de leur contexte habituel d'usage, pour identifier le problème. Dans la leçon « Avoir des principes » (05/20), il était indispensable de tenir compte de l'acception la plus courante de l'expression, ce qui aurait évité de n'aborder la question de l'action qu'au terme de la dernière partie. Le sujet « Être pragmatique » (07,5/20) ne devait pas être ramené à la question « Qu'est-ce que le pragmatisme ? » en envisageant uniquement celui-ci comme une doctrine philosophique, ce qui entraînait un exposé doxographique, ne soulevant aucun problème ni aucune difficulté. De même, peut-on vraiment traiter le sujet « Prévoir » sans jamais rencontrer « prédire » ? Et comment aborder le sujet « Créer » sans interroger « découvrir », « inventer », « produire », non pas certes pour les amalgamer, les substituer les uns aux autres ou les juxtaposer, mais au contraire pour mieux dégager ce qui singularise cet acte ? On a pu encore regretter que des candidats ou candidates, tout en produisant des exposés intéressants, échafaudent des hypothèses complexes qui omettent partiellement ou complètement les hypothèses de bon sens. Face à « La haine de la raison », il est certes possible d'envisager le sujet dans la déclinaison des génitifs objectif et subjectif ; toutefois, s'attacher exclusivement à la haine procédant de la raison, sans jamais rencontrer la misologie (ce concept n'étant même jamais évoqué), revient à ignorer non seulement un sens obvie du sujet, mais aussi une discussion qui traverse l'histoire des idées.

Beaucoup de sujets ont des dimensions multiples, dont il faut tenir compte. On veillera donc à ne pas s'enfermer dans une seule perspective philosophique (par exemple, proposer une leçon très idéaliste ou psychologisante qui manque la pensée empiriste ou la dimension politique d'un sujet). Il n'est parfois pas possible de les traiter toutes sans sacrifier la cohérence du propos, mais à tout le moins, ce qui est un parti pris doit être élucidé comme tel et justifié. Trop d'énoncés sont d'emblée abordés de manière restrictive, sans que la précaution ait été prise de justifier le choix de cette

réduction dans l'introduction et en évitant toute limitation excessive. Aussi la réduction opérée est-elle souvent arbitraire ou liée à une difficulté à percevoir les dimensions non traitées : la leçon sur « La force des institutions », par exemple, en limite dogmatiquement le traitement aux seules institutions politiques, en oubliant leur dimension culturelle, sociale ou même, en un certain sens, naturelles, et sans jamais questionner et élaborer, dans ces champs variés, la notion de force. Sur le sujet « L'imprévu » (10/20), la candidate n'envisage celui-ci que comme un type d'événement importun, dommageable ou douloureux, contre lequel il faudrait se défendre. Pour « Mon corps m'appartient-il ? » (09,5/20), la candidate mène une réflexion certes en elle-même cohérente, mais très partielle, qui n'aborde ni l'aspect moral, ni l'aspect juridique de la question. La leçon sur « La séduction » (10/20) en problématise correctement l'ambiguïté, mais ne la considère que dans la relation amoureuse et ne dit rien des autres formes. Le plan adopté est construit et cohérent, et l'on apprécie le bon usage des multiples références convoquées (Kierkegaard notamment), mais il manque une partie des enjeux du sujet ; l'attribution d'une note moyenne valorise ce qui est établi, mais tient compte d'un traitement trop étroit, et donc réducteur.

La réduction précipitée de l'énoncé est encore plus dommageable s'agissant de sujets qui, en première lecture, n'ont pas de tonalité épistémologique, mais peuvent appeler, au moins pour partie, une attention particulière à cette dimension ; or la plupart des candidats l'ignorent. Une leçon sur « Le spectacle de la nature » présuppose que le spectaculaire désigne la magnificence et s'engage presque exclusivement dans le traitement de l'expérience esthétique de la nature ; elle associe immédiatement la nature et l'art, sans interroger le regard savant. Le candidat traitant « Faire l'histoire » n'évoque pas le travail de l'historien. Plus spécifiquement encore, les leçons « Peut-on avoir raison contre les faits ? » ou « L'ordre du monde » n'abordent pas du tout la science. De fait, comme en témoigne aussi le traitement de sujets qui la mobilisent directement, la scientificité semble de façon générale le parent pauvre dans la culture philosophique des candidats : la leçon « Peut-il y avoir une méthode commune à toutes les sciences ? » ne s'attache jamais à la façon dont, concrètement, procèdent les différentes sciences. Les sciences sociales ne sont d'ailleurs pas mieux traitées que les autres. Soulignons que si, pour la session de 2025, la logique et l'épistémologie forment le domaine retenu pour la « Leçon 1 », les sciences humaines restent quant à elles l'un des domaines de la « Leçon 2 ».

Plus largement, il faut ici rappeler que le travail de problématisation implique d'identifier la raison d'être de l'énoncé et ses enjeux. Une leçon philosophique ne saurait se dispenser d'étonnement. Or beaucoup d'exposés semblent très abstraits, au point d'en oublier de se demander dans quel contexte empirique leur question surgit. Ainsi, la leçon « Qui suis-je ? » ne s'interroge pas davantage sur les conditions dans lesquelles quelqu'un pourrait être amené à formuler, voire à préférer une telle demande. L'enfermement dans l'abstraction conduit également à oblitérer le souci de l'exemple ; or celui-ci n'est pas seulement très utile sur un plan pédagogique, dans la pratique future d'un professeur, mais il est aussi révélateur d'une capacité proprement philosophique à mettre une idée à l'épreuve du réel. C'est pourquoi il est indispensable non seulement de prendre des exemples, mais de partir d'eux, et cela suffisamment tôt, pour exposer clairement le problème, mettre au jour ses implications et ses aspects concrets (ainsi que ceux de la thèse considérée). Cela éviterait à bien des leçons de paraître « hors-sol », déconnectées des enjeux sociaux ou existentiels que le sujet engage. On a pu regretter que, sur « Réécrire l'histoire » (09,5/20), le négationnisme ait été évoqué très tard dans le parcours. Une candidate traitant « L'histoire est-elle sans fin ? » semble complètement négliger la dimension de la finitude ou de la destruction que porte l'idée même de période ou de moment historique ; la leçon sur « L'expérience du mal », par ailleurs excellente, aurait gagné à interroger la guerre. Une leçon sur « Le philosophe et le médecin » (07,5) n'interroge jamais ce que peuvent être les enjeux contemporains d'une telle relation, ni la philosophie de la médecine – il fallait d'ailleurs bien interpréter grammaticalement ce sujet et ne pas comprendre d'emblée le « et » comme un « ou » disjonctif, empêchant d'envisager que le philosophe et le médecin puissent être la même personne. Dans l'ensemble, les descriptions et les exemples (en esthétique, histoire des sciences, histoire sociale, morale, ou même en métaphysique) sont restés assez pauvres. La philosophie pratique a été particulièrement malmenée sur ce point. Dans la leçon « Raisonner et décider » (09), on paraît considérer très abstraitement une décision sans agent, sans circonstances ni conditions, sans aborder

différents types de raisonnement ou de rationalité *en situation*, et cela malgré tous les situations ou cas, ou encore les exemples précis examinés par les philosophes. À rebours, l'excellente introduction à la leçon « La connaissance a-t-elle des limites ? » a su engager la réflexion à partir d'une double référence aux situations de *L'homme qui en savait trop* d'Hitchcock et de *L'homme qui en savait trop peu* d'Amiel.

Mettre en évidence la singularité polyédrique d'un problème, avec ses arêtes et ses sommets, requiert d'abord un rigoureux travail d'analyse, mais implique aussi que l'on tente de mettre à l'épreuve, de défendre ou d'assumer une position. Ces deux moments ne doivent pas être intervertis : l'engagement en faveur d'une thèse risquerait alors la cécité et l'unilatéralité. Inversement, on a pu assister à des prestations dont la problématisation initiale était particulièrement forte, mais qui débouchaient sur une dernière partie précipitée ou très décevante. En définitive, trop peu de leçons savent construire celle-ci ; elle demeure souvent très artificielle ou au contraire dogmatiquement visée, au sacrifice de la première qui n'en fut qu'une préparation. On a au contraire salué, dans le traitement de la question « Écrire l'histoire, est-ce la faire ? » (17/20), la clarté avec laquelle le candidat explicite et justifie, face au risque d'une assimilation de l'histoire au récit qui en est fait (comme dans le roman national), la thèse qui forme le centre de gravité de sa leçon : l'historien fait de l'histoire, mais ne fait pas l'histoire. Ce propos construit, éclairé et soutenu par des références précises et maîtrisées (notamment à Marc Bloch, Ginzburg, Braudel, de Certeau et Benjamin), présente un vrai travail sur l'écriture.

L'effort de construction de la leçon, notamment dans les articulations critiques entre les moments du parcours, est perfectible dans nombre de prestations. Ces articulations ne doivent être ni simplement rhétoriques ni seulement décoratives (encore moins désinvoltes, comme cette sous-partie introduite par « en revenant à Aristote », au milieu d'un autre développement). Elles doivent être appelées par le contenu même à penser : les parties ne doivent pas être juxtaposées. Il faut bien sûr éviter tout décalage entre le plan annoncé et l'enchaînement proposé à la fin de telle ou telle partie. On n'oubliera pas, enfin, de soigner la clarté des conclusions. Le manque de temps éventuel, du fait de difficultés organisationnelles, doit conduire de préférence à une forme de concision plutôt qu'à de longs développements mal maîtrisés et contre-productifs, ou à la répétition de nombre de formulations de l'introduction.

Mais si la forme de l'exercice dans son cadre institutionnel implique nécessairement l'observance de certaines normes, son contenu ne peut se réduire à un quelconque formalisme qui sacrifierait la réalité à une convention académique. Au contraire, il est forcément amené à déborder cette dernière : il est éminemment personnel, puisqu'il s'agit de se confronter à la résistance d'un problème (cette dimension a été puissamment explicitée dans le rapport de la « Leçon 2 » de 2021). Il serait pour le moins curieux d'entreprendre d'enseigner la philosophie en cloisonnant, voire en opposant la mobilisation des textes de la tradition philosophique et l'ouverture à la réalité du monde. Il faut donc veiller à ce que les références soient en rapport direct et précis avec le problème ou l'argument avancé. La lecture orale de certains passages (parfois beaucoup trop longs et cités *in extenso*) ne peut servir à illustrer passivement un argument, faute de quoi les leçons s'apparentent à une « galerie de portraits » où les citations, au lieu de s'insérer vraiment dans le propos et nourrir la problématisation, interrompent le fil de la pensée. C'est pourquoi il est capital d'introduire les textes convoqués avec soin, à partir d'une mise en place conceptuelle, et d'en produire des analyses véritables en tirant parti de leur complexité, de leur richesse argumentative, du contexte des objections ou des paradoxes qu'ils soulèvent, au lieu de les escamoter. Trop peu de leçons, lorsqu'elles citent un texte, s'efforcent de procéder à un tel examen.

Les ouvrages de la bibliothèque étant accessibles, il n'est pas recevable qu'une référence centrale demeure allusive ou approximative, voire erronée. Dans l'incertitude, il est toujours possible de vérifier ce que l'on avance. On évitera de faire appel à des ouvrages jamais lus ou à des doctrines philosophiques mal maîtrisées (on l'a par exemple constaté avec *l'Éthique à Nicomaque* d'Aristote, dont les concepts recteurs sont souvent mal connus, telle la *prohairesis* assimilée à une simple « technique » dans la leçon « Raisonner et décider »). La préparation doit être orientée par des lectures

de première main, en variant les approches (les auteurs du programme de l'écrit, souvent mobilisés à côté du sujet, ne sauraient y suffire). On gagnera à fréquenter les diverses éditions des ouvrages connus, afin de pouvoir s'y orienter rapidement (par leur table des matières et leurs éventuels index). Par ailleurs l'honnêteté intellectuelle est requise : une candidate s'est manifestement servie de l'introduction présente dans l'édition choisie de l'ouvrage mobilisé, mais sans le préciser.

Le jury, il faut y insister, n'a pas d'attente particulière s'agissant des références ou du traitement du sujet : il n'y a donc pas d'incontournables. De manière générale, l'ouverture de références assez larges dans l'histoire de la philosophie paraît préférable à la limitation à une tradition spécifique. C'est l'attention au sens de l'intitulé qui est déterminante. Il est nécessaire dans tous les cas de maîtriser les références que l'on mobilise de manière suffisamment avertie, y compris s'agissant de celles qui sembleraient les plus familières. Une réflexion sur l'erreur qui mentionne Descartes ne peut ignorer ou commettre des contresens sur l'analyse qu'en propose la quatrième des *Méditations métaphysiques*, de même qu'une leçon sur la volonté ne peut rester allusive et confuse sur la distinction de la volonté et de l'entendement chez ce même auteur. Et Platon, faut-il le signaler, a écrit bien d'autres œuvres que la *République*... L'élaboration de la « Leçon 2 » requiert une culture philosophique suffisamment étendue et variée. Une remarquable leçon sur « Les bêtes » (20/20) a su ainsi articuler avec précision et rigueur les références les plus classiques, traitées avec le plus grand soin (le *De Anima* d'Aristote, le *Contre Julien* d'Augustin, l'« Apologie de Raimond Sebond » de Montaigne, certaines lettres de Descartes) et des réflexions contemporaines informées et instruites (E. de Fontenay, B. Morizot, H. Jonas, V. Marie, J. Von Uexküll et P. Descola). Elle l'a fait sans jamais se départir d'une distance réflexive féconde, en s'attachant à défendre une thèse sur l'unité du vivant, en faveur d'une « écologie de la relation ». À partir d'une lecture des connotations du terme « bêtes » et de l'évolution historique de la réception du concept, le candidat revendique et justifie un changement de dénomination conduisant à préférer celle de « non-humains ». À l'inverse, la leçon « Suis-je ma mémoire ? » (08/20) s'abrite derrière des références, certes pertinentes en elles-mêmes, à l'identité personnelle lockienne ou au malin génie cartésien, mais dans un exposé très convenu, parfois confus, émoissant le sujet en ce qu'il a de singulier et de provocateur : le problème est pris de biais, et outre cet usage assez superficiel des auteurs, les enjeux très contemporains et concrets de la question ne sont pas pris en compte. La leçon « La connaissance de l'individuel » (17/20), quant à elle, se distingue par sa manière de mobiliser la tradition philosophique au service d'un authentique effort de pensée. Le propos sait commencer avec simplicité pour atteindre un bon niveau de complexité. La dernière partie de la leçon, à partir d'une analyse très serrée du principe leibnizien d'identité des indiscernables, montre que tout se passant comme si l'individu devait être son propre concept, une telle connaissance serait impossible, ou du moins condamnée par défaut à être une connaissance générale : si l'on n'est pas Dieu, on ne connaît que partiellement les individus dont on ne dispose pas de la notion complète, alors qu'il n'existe que des individus – il y a donc asymétrie entre l'existant et le connaissable. Au lieu de se contenter de rapporter des philosophèmes classiques (il n'y a de connaissance que de l'universel), cette leçon présente une perspective pertinente et originale qui construit vraiment une thèse (il n'y a de connaissance véritable que de l'individuel, mais seul Dieu en étant capable, on ne peut que se rabattre sur le général).

L'exercice oral d'une pensée en acte, dans la mesure même où il se confronte aux aspérités d'un problème, ne saurait être infailliblement linéaire. Dès lors qu'une candidate ou un candidat se reprend pour préciser et améliorer sa pensée, le jury ne peut qu'être sensible à l'attention ainsi portée aux conditions d'une justification argumentative ou conceptuelle. En définitive, les prestations les plus réussies ont présenté des formes très diverses, ce qui indique que la « bonne leçon » n'est justement pas pure affaire formelle, mais réside dans l'élaboration d'un authentique parcours de réflexion, où le discours progresse selon une vraie logique interne. On a pu encore l'apprécier avec l'excellente leçon sur « Le visible et l'invisible » (20/20), dont nous rapportons l'argument pour finir, parce qu'elle condense l'ensemble des qualités évoquées dans ce rapport. La candidate ouvre son propos avec l'analyse du tableau *Madame reçoit* de Rémy Cogghe, mettant en scène deux domestiques dont l'un écoute à une porte et l'autre regarde par le trou d'une serrure ; le tableau rend visible ce qui ne l'est

pas, y compris en figurant, dans un jeu avec la censure, des mœurs qui ont pour nous désormais disparu. Cette figuration conduit à interroger non seulement les modes d'apparition de l'invisible, mais aussi ce que le visible doit à l'invisible. Remontant d'abord du premier au second, la candidate s'attache à l'analyse du perceptible selon le matérialisme antique, de sorte que la nécessité d'une explication par des principes premiers conjure l'invisible de la superstition par un invisible rationnel : les atomes. Mais le recours lucrécien aux images pour figurer ceux-ci n'est-il pas l'expression de la puissance du symbole pour rendre visible l'invisible ? Dans un deuxième temps, la leçon interroge la position de la raison devant le visible, insatisfaite au point non seulement de supposer, mais de désirer le suprasensible : l'invisible n'est-il pas alors le lieu du fantasme ? Pourtant la candidate montre, s'appuyant d'une part sur la critique de l'enthousiasme religieux, d'autre part sur l'importance des schèmes (avec Kant), que rendre visible, c'est rendre compte de notre expérience du monde, y compris lorsqu'il est question du rapport au divin (l'analyse par Didi-Huberman de la figuration des stigmates par des marques rouges, dans la fresque *Noli me tangere* de Fra Angelico, le met en évidence). Enfin, la leçon renverse le rapport initial en montrant combien c'est l'invisible qui se loge dans le visible : le monde est à la fois ce que je perçois et ce qui est soustrait au regard. Le visible, ainsi, n'est pas exactement le figurable (Merleau-Ponty, puis Derrida permettent de l'expliquer). Il apparaît que l'artiste lui-même est dans un aveuglement partiel, lequel exprime cependant, et paradoxalement, ce qu'est la vision (celui qui dessine ne voit pas la pointe de son crayon).

Sous des formes très variées, des candidates et candidats ont ainsi su présenter avec clarté une réflexion d'une très grande richesse, guidée par une analyse précise et respectueuse de la singularité du sujet, dans un effort continu de problématisation et de conceptualisation. Leurs leçons, appuyées sur une culture philosophique plurielle et de première main, se sont saisies des textes avec beaucoup de finesse. Nous les remercions pour ce témoignage d'un authentique engagement philosophique et encourageons les préparateurs de la prochaine session à le renouveler.

EXPLICATION DE TEXTE FRANÇAIS

Rapport établi par Frank Burbage, Christine Nantet et Florence Perrin à partir des observations des membres de la commission

Intitulé de l'épreuve : « Explication d'un texte français ou en français ou traduit en français extrait de l'un des deux ouvrages inscrits au programme. Le programme est renouvelé chaque année. L'un des deux ouvrages est obligatoirement choisi dans la période pour laquelle aucun auteur n'est inscrit au programme de la troisième épreuve d'admissibilité. Durée de la préparation : 1 heure 30 ; durée de l'épreuve : 45 minutes (commentaire : 30 minutes ; entretien : 15 minutes) ; coefficient 1,5. »

Conditions de passation de l'épreuve

Lors du tirage, les candidats ont le choix entre deux enveloppes contenant chacune un sujet en double exemplaire. Ils en désignent une, qui est alors ouverte par l'un des membres du jury, et qui comporte l'indication précise du passage à expliquer. On vérifie alors qu'il n'y a pas d'erreur et si, par extraordinaire, on en aperçoit une, elle est immédiatement rectifiée.

Le candidat se voit remettre un exemplaire de l'ouvrage dont le texte est extrait (en revanche : on ne lui remet pas de photocopie). S'il le souhaite, il peut disposer d'une feuille de papier calque, qui permet de porter certaines annotations – il est en effet rigoureusement interdit d'écrire sur les ouvrages du concours.

Une fois le tirage effectué, le candidat ou la candidate est accompagné dans la salle de préparation par un surveillant ou une surveillante. La préparation peut alors commencer.

I – Remarques d'ordre général sur l'épreuve d'explication de texte en langue française

Comme cela été souligné à de nombreuses reprises dans les rapports des sessions précédentes, cette explication de textes en langue française peut et doit se préparer sur un temps long (et cela d'autant plus que bien souvent, les auteurs et les œuvres du programme d'oral permettent de travailler très utilement, directement ou indirectement, d'autres parties ou éléments du programme – ce sera encore le cas lors de la session 2025). Les quelques semaines qui séparent les résultats de l'admissibilité des épreuves orales ne suffisent pas pour s'approprier des textes longs, denses et complexes. Il importe en effet de bien connaître l'organisation générale des œuvres ainsi que leur progression, leurs articulations les plus significatives, leur manière d'écriture et de pensée. Le temps relativement bref de préparation, le jour de l'épreuve, ne permet évidemment pas de compenser d'éventuels défauts de préparation, s'agissant de moments ou d'articulations qu'on découvre trop tardivement.

Nombre de prestations témoignent cette année encore d'un manque évident de familiarité avec les textes, non seulement *La Condition ouvrière*, mais aussi *La République* – comme si le caractère canonique de ce texte de Platon, qui structure une bonne partie de la philosophie ultérieure, empêchait de le lire et conduisait à des séries de « vignettes » ou de « clichés » philosophiques plaqués sur le texte. Dans une proportion moindre, ce défaut a aussi obéré les explications du texte de Simone Weil, parfois ramené au « spiritualisme » sans qu'on puisse vraiment savoir ce que ce terme signifie, en contexte. Les candidats se contentent trop souvent d'une « doctrine moyenne » à laquelle l'explication du texte se retrouve comme aliénée. De là, deux défauts majeurs et très fréquemment repérés : le texte est manqué dans ce qui constitue sa particularité, voire sa singularité ; le travail conceptuel inscrit dans le mouvement d'ensemble de l'œuvre semble se figer, et perd sa dimension créatrice.

Le jury attend une lecture très attentive du texte, qui s'efforce de combiner plusieurs opérations complémentaires :

- une situation du passage, au sein de l'œuvre : non pas formelle mais proprement conceptuelle et argumentative, qui fasse bien apparaître les questions et problèmes auxquels le texte vient s'articuler ; si l'on omet de se donner ce soubassement problématique explicite, c'est l'ensemble de l'explication, et jusqu'à sa conclusion même, qui se trouvent appauvries ;

- une présentation suffisamment précise de la structure interne du texte, de ses grandes articulations et de son mouvement propre : il ne suffit pas alors d'indiquer des parties de manière figée, il faut interroger et caractériser le mouvement et l'ordre raisonné qui permettent de *passer* de l'un à l'autre moment et d'interroger alors la dynamique propre du texte de philosophie.

- une explication plus détaillée – ce qui ne signifie pas exhaustive – est ensuite attendue, qui s'efforce d'éclairer les éléments principaux du texte (concepts, distinctions conceptuelles, arguments, exemples, etc.) y compris lorsque ceux-ci comportent une part de questionnement, voire d'incertitude ; parfois assumés explicitement par l'auteur lui-même, parfois aussi présents de manière non manifeste, ils sont relevés et questionnés par les meilleures explications (cela peut offrir aussi des éléments judicieux de conclusion) ;

- une compréhension d'ensemble du texte, qui s'élabore petit à petit et se ressaisit en conclusion, permettant de mesurer les apports caractéristiques du texte expliqué, dans le mouvement d'ensemble de l'œuvre et corrélativement dans les interrogations que le texte vient assumer et éclairer. Un même défaut apparaît dans cette épreuve et dans des épreuves de leçons : de trop nombreuses conclusions se réduisent à de simples résumés, ce qui est très ennuyeux et sans apport réflexif propre.

Plusieurs maladroites « de débutant » pourraient aussi être aisément évitées :

- la lecture initiale à voix haute de l'intégralité du texte a toute son importance, elle fait partie de l'explication, et correspond à la première étape de compréhension : plusieurs candidats, par manque d'exercice, éprouvent des difficultés à trouver le bon rythme de lecture à voix haute, soit en lisant trop lentement, soit en lisant trop rapidement, et cela sans tenir compte des effets produits sur un auditoire qui semble pour eux quasi inexistant ;

- dans la mesure où le texte a été lu une première fois, il n'est pas nécessaire de le relire partie par partie, ou phrase par phrase, au seuil de chaque moment de l'explication – cela fait perdre, et bien inutilement, un temps précieux ;

- il faut se garder d'une introduction « débordante », dans laquelle on cherche à tout dire en essayant parfois de résumer l'ouvrage tout entier, sans parvenir à sélectionner et à hiérarchiser les éléments les plus significatifs ; le jury attend et apprécie que les candidats se concentrent sur l'objectif d'une situation-problématisation précise, qui permette véritablement de comprendre ce qui est en jeu dans ce moment particulier de l'ouvrage ;

- l'attention portée aux passages se situant juste en amont ou juste en aval s'est révélée cette session encore très productive ; bien des explications auraient été éclairées par une attention portée aux lignes ou aux paragraphes les plus proches, qui permettent aussi de bien situer le texte et d'en mesurer les apports spécifiques.

- dans le corps même de l'explication, on n'est jamais tenu de *tout* expliquer – si le jury le souhaite, il pose des questions complémentaires lors de l'entretien sur tel ou tel point qui aurait été omis ;

- le jury proposant des textes de longueur variable, il revient au candidat d'ajuster le mode d'explication qu'il propose (plus ou moins détaillé) – le jury, tant dans ses questions lors de l'entretien que pour l'évaluation d'ensemble de la prestation, en tient bien évidemment compte ;

- il faut veiller au bon équilibre de l'explication, respectueuse de la dynamique d'ensemble d'un texte, d'autant plus qu'il n'est pas rare que le débouché ultime d'un texte en éclaire le développement global ; on observe assez souvent des explications trop superficielles en fin de parcours, alors même que le débouché final du passage a toute son importance.

Parachèvement de l'épreuve, l'entretien joue un rôle important que les candidats doivent aborder avec le plus de confiance possible : dans les intentions du jury qui ne cherche jamais à déstabiliser un

candidat et s'efforce d'ancrer ses questions dans ce qui a été initialement proposé ; dans leur propre capacité à se reprendre et à parfaire l'explication initiale. Les questions qui sont adressées aux candidats leur permettent de compléter, de rectifier ou de développer, les éléments qui ont été d'abord exposés.

La plupart du temps, tous les membres de la commission participent à cet échange, ce qui permet de varier ou de moduler le questionnement. Il n'est jamais rédhibitoire – cela ne doit pas inquiéter – de ne pas comprendre une question ou, la comprenant, de ne pas pouvoir répondre à une question posée par un membre du jury.

Il arrive au jury de poser des questions qui peuvent paraître difficiles, et qui portent sur des points d'interprétation délicats : le jury attend des candidats qu'ils s'approprient et qu'ils affrontent tel ou tel point embarrassant, propose des hypothèses d'explication, s'installent dans une position de recherche et de réflexion ouvertes.

II-1 – Remarques relatives à l'explication de *La condition ouvrière* de Simone Weil (Gallimard Folio Essais, 2002)

Texte composite paru en 1951 à l'initiative de Camus, la lecture de *La condition ouvrière* nécessite d'articuler la dimension conceptuelle et proprement philosophique du propos, avec celle, plus descriptive, des réalités économiques et sociales du travail en usine. Aussi, si le texte témoigne, par sa singularité formelle, de l'impossible récit de la servitude industrielle, il ne renonce cependant pas à restituer cette expérience déshumanisante qui engourdit la pensée.

Les candidats qui ont eu à expliquer un extrait de Simone Weil ont témoigné, de manière générale, d'une bonne connaissance de l'œuvre. Cependant, une maîtrise du contexte historique et social évoqué dans les textes regroupés dans *La condition ouvrière* a parfois fait défaut. Le jury a en effet pu regretter que certains candidats ne lui ménagent pas une place plus importante. Par exemple, concernant les extraits situés à partir de la p. 401, si les grèves de 1936 ont été mentionnées, leurs conséquences ont été rarement évoquées ; de même, en ce qui concerne le statut des syndicats, la référence à la Charte d'Amiens aurait été utile pour approfondir les notions de réforme et de révolution, et pour comprendre les interrogations de Simone Weil relatives au syndicalisme. Plus généralement, une connaissance précise et documentée de l'histoire sociale et politique du monde ouvrier aurait permis à certains candidats d'incarner leur propos. Ainsi, les *Lettres à Victor Bernard* doivent être replacées dans leur contexte de l'après juin 1936 et des grèves de 1937 pour comprendre l'appel de Simone Weil à la « discipline ». C'est parfois même une connaissance précise de l'œuvre qui a manqué à certaines explications : commentant une des *Lettres à Victor Bernard*, un candidat tient ce dernier pour un « fabricant d'automobiles » ! En omettant de lire ce qui précède ou suit leur passage, soit le contexte de l'extrait, les candidats commettent des erreurs significatives. À titre d'exemple, un candidat interprète maladroitemment la mention de « ces échanges » (p. 224) parce qu'il n'a pas relu le paragraphe précédent, qui précisait clairement qu'il ne s'agissait pas de la correspondance entre Simone Weil et V. Bernard mais des échanges espérés entre les ouvriers et les « chefs ». Cependant, des candidats plutôt bien informés sur *La Condition ouvrière* ont su mobiliser l'arrière-fond social et politique. Ils ont également sollicité des textes de jeunesse de Simone Weil (par exemple son mémoire sur la perception chez Descartes) pour mettre en évidence tel ou tel concept (la notion d'attention) ou pour souligner les enjeux philosophiques et moraux de l'œuvre, par-delà ses enjeux sociaux et politiques immédiats. De même, ils ont su tirer profit de leurs connaissances philosophiques pour approfondir certains points de l'extrait étudié. Mobilisées à bon escient, elles permettent au candidat d'éviter une paraphrase peu féconde qui n'apporte aucun éclairage. Trop d'explications sont restées « au ras du texte », sans parvenir à en questionner les termes et enjeux essentiels, ni à les articuler entre eux. Par exemple, les notions kantienne de la volonté et de l'obéissance, ou celle aristotélicienne du courage ont été utilisées de manière tout à fait pertinente, (pp. 283-285). Cependant, un tel recours ne se justifie que s'il éclaire effectivement l'explication : face à un texte dans lequel Simone Weil prétend défendre un point de vue juste, car enraciné dans une expérience vécue (pp. 216-217), tel candidat veut absolument y voir une thèse « stoïcienne » alors que l'expérience dont

il est question est une expérience proprement sensible. L'idée du caractère authentique du vécu est alors tirée du côté d'un rationalisme pourtant absent du texte. Par ailleurs, certains candidats ont eu tendance à projeter des textes spiritualistes des années quarante sur les textes à connotation sociale des années trente : ils lisent, par exemple, dans la « discipline » évoquée par Simone Weil un des « besoins de l'âme » évoqués par *L'Enracinement*, ce qui conduit à pousser et même à forcer le texte dans un sens qui n'est pas le sien. Mieux vaudrait alors, de manière plus interrogative, *poser et instruire* cette question des besoins – se demander aussi, dans une filiation assez précisément cartésienne, quels rapports l'âme entretient ici avec le corps, et à quelles conditions (est-ce simplement possible ?) le corps de l'ouvrier au travail peut être tenu et vécu *en dignité*.

Le jury se réjouit d'avoir entendu des explications vraiment remarquables et portées par la dimension spéculative du texte, précisément prise en compte. Une explication, notée 19/20 (pp. 302-03) témoigne de cette double nécessité de comprendre le texte dans la logique de l'œuvre, à la fois d'un point de vue contextuel et historique, et d'un point de vue démonstratif et conceptuel. Le propos a, en effet, d'abord bien saisi le contexte de cette conférence destinée à des ouvriers, qui ne pouvait donc avoir la même teneur philosophique que d'autres textes plus techniques : il a réussi à montrer que ce texte avait pour enjeu d'éveiller la conscience ouvrière sans déployer des ressources conceptuelles. Cette attention précise au contexte a servi de point d'appui pour une explication approfondie, s'efforçant de mettre en avant la teneur proprement épistémologique des idées de Simone Weil concernant la rationalisation. Il a montré de quelle façon elle entendait opposer à la rationalisation scientifique et technique, taylorienne puis fordiste, des modalités du travail à même de retrouver le sens de ce dernier dans le déploiement d'une force permettant à l'ouvrier de se réaliser et d'y découvrir une forme d'être soi, voire de liberté. Cette explication est parvenue à construire une discussion philosophique très exigeante, notamment dans la seconde partie du texte, sous la forme d'un dialogue à distance avec la lecture marxienne de l'exploitation. Rappelant la façon dont, dès 1934, Simone Weil conteste cette lecture, l'explication est parvenue à mettre en relief ce qui constituait aux yeux de l'autrice la racine de l'oppression, laquelle réside moins dans les conditions structurelles et matérielles de l'économie que dans le fait de considérer la personnalité vivante comme de la matière inerte et de ne pas rendre à l'esprit ce qui lui revient en propre. S'est ainsi trouvée éclairée la substitution du terme d'oppression à celui d'exploitation, où la dignité morale et intellectuelle du travailleur se trouve niée par le fait qu'il n'est considéré que comme un corps possédant une force techniquement rationalisable. Les luttes ouvrières devraient alors avoir pour but de repenser l'organisation du travail afin de redonner du sens à celui-ci, plutôt que de lutter uniquement pour ses conditions matérielles et salariales. C'est ainsi que la critique envers l'URSS prend tout son sens : la seule nationalisation des moyens de production sans suppression de la rationalisation taylorienne ne sera jamais en mesure de fournir à l'ouvrier les moyens de sa dignité.

C'est donc l'acte même de lecture entendu comme enquête, tentative d'élucidation, qui doit avoir lieu lors de cette épreuve – les affirmations de l'autrice pouvant être remises en question, la dimension critique de la lecture du texte méritant d'être approfondie. Or un certain nombre de candidats ne sont pas parvenus à prendre en charge le détail du texte et de ses difficultés, « lissant » ce dernier au point de ne parvenir à en saisir ni le cheminement ni les intentions propres. Cette tendance à la généralité a par exemple mené certains candidats à proposer une introduction convoquant marxisme et aliénation sans lien direct avec l'extrait à expliquer.

Car mettre au jour les tensions et difficultés dont s'empare Simone Weil nécessite, précisément, de ne consentir à aucune simplification. Trop souvent, la « déshumanisation », les « vies éteintes », ou l'accaparement de la temporalité de l'ouvrier n'ont fait l'objet d'aucun questionnement précis. De même, un candidat, au sujet de l'extrait des pages 322-323, se demande « dans quelle mesure la gestion du temps, dès lors qu'elle est accaparée par les « patrons », déshumanise l'ouvrier », et si l'on peut « imaginer un travail joyeux ». Ce faisant, il ouvre un champ de réflexion beaucoup trop large et à distance du texte, ne permettant ni d'interroger la structure oppressive de l'usine ni de saisir la réification des ouvriers propre au système taylorien. De plus, l'attention à la lettre du texte est requise lors du travail d'explication : la singularité formelle (lettre, témoignage, texte à visée programmatique) des extraits proposés a semblé échapper à un certain nombre de candidats. Certains éléments

syntactiques et lexicaux auraient pu faire l'objet d'un traitement particulier, tels « prendre l'apéro, faire une partie de cartes, jouer avec les gosses. » (p. 206). Les différents régimes discursifs choisis par l'auteur auraient dû être interrogés et mobilisés pour penser l'être même de l'usine, l'impossible « mise en intrigue » de l'expérience du travail ouvrier et de « la vie réelle ». Enfin, la forme épistolaire pouvait servir de point d'appui à l'analyse de la relation de Simone Weil avec ses différents destinataires : à titre d'exemple, les lettres à V. Bernard ou J. Lafitte traitant de l'organisation du travail s'adressent à lui en tant qu'ingénieur et directeur technique en charge de l'organisation du travail. Il convenait de les expliquer sous cet angle, et non en tant que représentant du patronat, même si cette analyse n'est pas exclue dans un second temps. Simone Weil prend en effet soin d'énumérer les grades des salariés et leur position dans la hiérarchie professionnelle (p. 201) afin de penser leur situation particulière, manifestant par là le souci de penser précisément la nature et l'étendue de la subordination de chacun. Cependant, d'autres exposés ont su tirer parti de certains extraits à la construction déroutante (p. 188 ; pp. 203-204) en proposant un fil directeur fournissant une intelligibilité au passage à étudier, même si cela imposait de négliger certains aspects. Il convient par conséquent de rappeler qu'un texte de philosophie doit être lu avec une véritable attention stylistique, la dimension littéraire de certains extraits ne pouvant être passée sous silence.

On constate en effet une difficulté de certains candidats à être attentifs à la lettre du texte, ainsi qu'aux distinctions conceptuelles parfois très fines qu'on y trouve. Par exemple, (p. 332), tel candidat ne fait pas la distinction entre cadence et rythme. Il plaque artificiellement sur ce texte ce que Simone Weil soutient dans *De l'habitude* et relie la notion de rythme à la « fluidité du geste » ou à l'aisance acquise par l'habitude. Or, si la fluidité renvoie à un enchaînement continu de gestes, qui manifeste une absence d'effort, le rythme dont parle Simone Weil n'a rien à voir avec cela : c'est le rapport au temps qui y est déterminant. Le rythme vient de ce que l'on marque des pauses, comme en musique, et que l'on prend plus de temps pour faire certaines tâches que d'autres, par opposition à la cadence, faite d'une série d'instantanés identiques (ce que Simone Weil compare au « tic-tac de l'horloge », dans le texte). *A contrario*, certains candidats ont bien mis en évidence des distinctions classiques chez Weil, dont celles entre la nécessité naturelle et la nécessité sociale, entre l'oppression et l'exploitation ; ils ont aussi précisément déterminé des concepts opératoires tels que matière et machine, dignité et idéal. Un candidat est parvenu, dans l'entretien, à articuler ces idées grâce à l'usage judicieux du concept d'épuisement et a fait valoir la place de la raison dans l'anthropologie weilienne, par différence avec la raison scientifique et la pseudo-rationalité productrice.

Comme cela a été indiqué plus haut de manière générale, un manque évident de maîtrise formelle de l'exercice a pu être remarqué par le jury : si la plupart des candidats sont dotés de montres ou de chronomètres, ils n'ont, pour certains d'entre eux, accordé que trop peu d'attention à la maîtrise du temps. Certains candidats ont présenté une introduction et un travail sur une partie de l'extrait, parfois en terminant leur introduction à la moitié du temps de l'épreuve, de sorte que la fin du texte, malgré les rappels du jury, n'est pas expliquée. De même, des explications ont proposé des progressions très déséquilibrées, sacrifiant parfois des pans entiers des textes, laissant supposer que ces manques sont liés à une absence rigoureuse d'entraînement en temps réel. Par ailleurs, la lecture intégrale des notes, qui semblent souvent trop rédigées, a mené certains candidats à « oublier » le texte, pour se consacrer uniquement à une restitution monocorde d'un propos peu dynamique. L'oralité de l'épreuve doit être prise en compte par de futurs professeurs, la lecture des notes ne pouvant tenir lieu de prise de parole adressée à un auditoire. À cet égard, il convient de rappeler que l'entretien constitue un moment à part entière de l'épreuve, dont les candidats doivent se saisir : or, tel candidat, pourtant à l'aise sur un texte, s'est senti totalement déstabilisé par une question anodine sur le sens du mot « régime » chez Simone Weil (y voyant une référence au « régime des machines », alors que le mot a plutôt un sens moral et politique dans le texte évoqué). Il faut insister sur ce point : l'entretien est là pour valoriser la prestation initiale. Or, un nombre non négligeable de candidats ne paraît pas vraiment préparé à cette partie de l'exercice, ce qui est bien regrettable.

II-2 Textes proposés aux candidats

de page	début	fin	à page
53	Pour moi, cette vie est assez dure	chez des manœuvres spécialisés	54
59	Mais ça a été unique dans mon expérience	le simple effet de hasards favorables	60
60	Il y a deux facteurs, dans cet esclavage	(Surtout celui des femmes)	60
62	Je suis entrée comme découpeuse	esclaves de la machine moderne	63
66	Je vous dis tout de suite	mais enfin, en gros, c'est ça	68
67	Un homme, s'il est très adroit	mais enfin, en gros, c'est ça	68
68	Ca n'empêche pas que	je ne puis vous énumérer	68
68	Assez parlé de moi	On rêve au lieu de vivre	69
69	En ce qui concerne l'amour	ne pas le rencontrer, je crois	70
75	En revanche, une ouvrière	n'a pas de peine à l'emporter	76
103	L'épuisement finit par	Tout réveil de la pensée est alors douloureux	104
138	La porte ouvre 10 mn avant l'heure	à de rares exceptions près	138
170	Gagné à cette expérience?	1 ^{re} strophe de l' <i>Internationale</i>)	170
179	LE MYSTERE DE L'USINE	ni comment je procède	180
188	<i>Questions à se poser</i>	miner nettement et, si possible, classer	190
198	Organisation bureaucratique	en garde pour lui le côté gracieux	199
199	Concurrence entre les ouvrières	«Les chefs, c'est fait pour commander.»	200
200	Ex[emple:] un monteur de presse	des manœuvres spécialisés	201
201	Savoir d'où sort le chef	ont des années d'usine	203
203	L'ignorance totale de ce à quoi on travaille	Ex. puissance	204
205	Chers amis inconnus qui peinez	si vous voulez bien m'y aider	207
207	Voici ce que je vous demande	pas deviner qui vous êtes	208
209	Exprimez-vous bien sincèrement	paraissent dans <i>Entre nous</i>	209
209	Vos chefs aussi vous liront	la transformer dans un avenir prochain	210
210	La grande industrie est ce qu'elle est	votre point de vue à vous	211
214	Je ne crois pas que vous vous fassiez	du bien à tous les points de vue	215
216	Vous jugez la manière dont je me représente	je m'étais d'avance assignée	217
217	Reste la question de la différence	ce que je pense être la vérité?	218
218	Il faut me pardonner si je prononce	aller à des espérances déraisonnables	219
221	En tout cas ces souvenirs	plus humain de lui épargner	222
222	Ce que vous m'aviez raconté	des exemples bien frappants	223
223	J'ai tiré en somme deux leçons	essayer de les tirer un peu au clair	224
225	Il faut toucher pour intéresser	l'inconvénient de la puissance	225
227	Les murs d'une chambre, même pauvre	il faut en jouir et vous taire	228
228	Il est vrai que, quand on est pauvre	quel qu'il soit, placé dans cette situation	228
230	De toutes manières, je vous dois	et c'est le cas pour tous	231
231	En ce qui concerne les usines	commencer par leur faire relever la tête	232
236	Un mot encore, concernant	elle crée des cloisons étanches	237

240	Voyez-vous, ce n'est pas la subordination	une ressource morale qu'on n'utilise pas	241
243	Cependant je me demandais	99% des bacheliers - et encore!..	244
249	Vous m'écrivez exactement	J'en suis heureuse pour eux	250
252	Les vues sociales de l'auteur	aucune vue de cet ordre	253
258	Un travail mécanique qui respecterait	assumées par un seul homme	259
261	En revanche vous me paraissez	matérielle de pareilles rencontres?	262
262	Vous dites: Tout homme	une vie d'homme sans le dégrader	263
265	Enfin, on respire!	Comme on est seul!	266
268	Une scène de renvoi	encore moins douloureux	269
272	La contrainte. Ne jamais rien faire	et le lendemain du lendemain...	273
275	Indépendamment des revendications	on aura toujours eu ça	276
279	J'aperçois, pour moi, une autre	médité par les militants responsables	279
280	Tout d'abord, l'inégalité	l'aggravation de la cadence	281
281	Les militants ont, en ces jours	pas l'attendre, il faut le faire	281
284	L'obéissance telle que je l'ai pratiquée	tomber dans la servilité	285
285	En troisième lieu, cette discipline	c'est ce que j'ai éprouvé	285
286	Cependant je crois que si les choses	pas le sentiment de la défaite	287
289	J'en reste toujours à mon idée	gestion d'une entreprise industrielle	290
298	Lorsqu'ils parler de «crever»	sa sympathie depuis longtemps	299
299	Accordez-moi donc	beaucoup plus qu'on ne croit	299
299	Il veut faire des choses	et tomberont en désuétude	300
300	Vos patrons sont exaspérés	exposé à toutes les aventures	301
302	Le mot de «rationalisation»	un perfectionnement de la production	303
303	Mais si on considère la rationalisation	les différents aspects de ce problème	304
305	De plus, il faut bien le dire	du fait de la société capitaliste	305
306	L'ouvrier ne souffre pas seulement	le même homme, mais peu importe	306
315	L'idée de Taylor était que	une méthode pour travailler mieux	316
317	Taylor ne recherchait pas	en augmentant son intensité	318
320	Le grand argument de Taylor	un nombre toujours plus réduit de travailleurs	321
322	Ce système a produit la monotonie	incapables de faire autre chose	322
322	La discipline dans les usines	exactement comme on utilise l'électricité	323
324	On ne peut appeler scientifique	invoker l'autorité des savants	325
329	L'usine pourrait combler l'âme	la transmutation de l'homme en ouvrier	329
330	Les grandes et petites misères	de se compter pour rien	331
333	La monotonie d'une journée à l'usine	contradictoire, impossible, épuisante	334
336	De nos jours, ce n'est pas	c'est la racine du mal	336
337	Ceux-là sont des choses	qu'autre chose commence	337
338	Toute action humaine exige	il a trouvé le temps long	338
341	Il est difficile d'être cru	enfermés comme dans une île	342
343	L'usine devrait être un lieu de joie	les désirs sans satisfaire les besoins	344
346	Toutes les fois qu'une fabrication	la machine et l'homme est pleinement satisfaisant	347
347	Le temps et le rythme sont le facteur	mais il pourrait l'imiter	348
348	Une uniformité qui imite les mouvements	ouvrier par rapport à son atelier	349

351	Le mal qu'il s'agit de guérir	travaillera continuellement avec dégoût	351
356	Ces sorties, le soir, tu te rappelles	et que tu en as eu assez	357
374	L'élaboration d'un nouveau régime	le sentiment de la responsabilité	375
377	La discipline du travail	ou un danger sérieux	378
404	L'idée d'établir, comme garantie	des intérêts et des intérêts seuls	405
421	Le sentiment révolutionnaire est	seul ou avec tous ses camarades, de la condition ouvrière	422
430	Les exercices scolaires	un lien direct avec Dieu	431

III – 1 Remarques relatives à l'explication de Platon, *La République* (trad. Pierre Pachet, Gallimard Folio Essais 1993)

L'épreuve orale d'explication de texte français portait cette année, pour l'une des deux œuvres, sur la *République* de Platon. L'étude de ce texte fondateur de l'histoire de la philosophie recèle de nombreuses difficultés tant celui-ci est riche, foisonnant et parfois sinueux et complexe dans ses démonstrations. L'objectif déclaré par Socrate, définir la justice et son modèle d'éducation approprié, conduit à revisiter divers champs - art, gymnastique, économie, médecine, sciences, régimes politiques et cela en tissant de manière très synthétique parfois les questions relatives à la vérité, à la justice, à la philosophie elle-même, envisagées à l'aune de leur possible contribution à la cité juste. Il était donc nécessaire de maîtriser à la fois le cheminement global du dialogue et l'analyse précise, voire technique, de certains points comme l'astronomie ou les mathématiques ainsi que les différents registres d'énonciation, de la confrontation d'arguments au livre I jusqu'à la narration du mythe au livre X. Si ces difficultés inhérentes au texte n'ont pas empêché des candidats de proposer des analyses ambitieuses et éclairantes, dont certaines excellentes, le niveau général des prestations a toutefois semblé moindre aux membres du jury que celles portant sur *La condition ouvrière* de S. Weil. Outre les difficultés mentionnées plus haut, cette situation peut être due à la forme du texte, à la révérence un peu figée que suscite parfois la pensée platonicienne, alors même que la richesse actuelle des études platoniciennes invite à des lectures et à des réflexions très ouvertes. Quant aux attentes du jury, il est important de noter qu'elles sont parfaitement égales, quels que soient les auteurs, les parties des œuvres ou les types de textes proposés à l'étude.

La dimension dialogique de la *République*, récit d'une nuit au Pirée sous l'égide des fêtes des Bendidées, a été inégalement prise en charge. Certaines prestations ont étonné par leur approximation : tendant à minorer la teneur ironique des interventions socratiques, elles n'ont pas toujours saisi la contribution réelle des interlocuteurs à la discussion tandis que d'autres ignoraient le statut des propositions avancées, selon qu'il s'agissait d'une démonstration ou du choix de « croire » à l'immortalité de l'âme, de sorte qu'il importe de se soucier d'une vie juste car elle sera ultérieurement récompensée pour son excellence (X, 621c). Inversement, il était surprenant d'entendre que l'affirmation de Thrasymaque selon laquelle une cité belliqueuse est « injuste de la façon la plus parfaite » soit de l'ironie de sa part, alors même qu'il est présenté comme un individu agressif et inconséquent, comme le révèlent les lignes suivant l'extrait où Socrate lui oppose la nécessité pour une société de brigands de pratiquer une forme de justice (I, 351d). C'est pourquoi les explications les plus pertinentes sont demeurées attentives à l'aspect dynamique de la recherche d'une « cité en paroles » (II, 369a), soulignant le rôle des différents personnages et leur apport à la discussion dans l'économie de l'œuvre.

En effet, si les interlocuteurs de Socrate incarnent de véritables objecteurs jusqu'au livre VI, ils semblent être cantonnés au rôle de répondants à partir du livre VII, ce qui pouvait donner à penser que Platon déroule sa pensée de manière uniforme et démonstrative. Plusieurs explications sont parvenues à restituer le rythme des livres II à VI, entretenu par la perplexité de Glaucon (II, 357b) ou l'insatisfaction d'Adimante face à l'incomplétude de certaines définitions (IV, 419a ; V, 449c ; VI 487a). D'autres ont montré que ce qui pouvait sembler être un exposé doctrinal devait se comprendre comme

une réponse aux difficultés soulevées antérieurement dans le dialogue. Ainsi le doute sur la réalisation effective de la cité idéale (IV, 499b) est en partie levé au livre IX (592b), la hiérarchie des modes de connaissance exposée dans l'image de la ligne (VI, 510d) sous-tend le bénéfice attendu des sciences dans les vertus de l'âme (VII, 518d) de même que la dégénérescence des cités injustes du livre VIII, dévorées par leurs désirs insatiables d'honneurs, de richesse et de liberté pouvait être éclairée par l'enflure de la « cité pleine de fièvre » (II, 373a), véritable laboratoire de l'injustice. Les bonnes explications se sont donc signalées par leur souci de faire dialoguer l'œuvre avec elle-même, ce qui impliquait une familiarité avec le mode d'exposition des différentes argumentations concourant au projet initial de définir la justice. En effet, la richesse des analyses de la *République*, le vaste champ qu'elle déploie, de l'éducation à la politique, trouve un fil directeur dans la question (331c) puis la demande en forme d'appel de de Glaucon (II, 357b) et enfin la thèse initiale inlassablement défendue par Socrate : la justice, comme vertu morale et politique, vaut pour elle-même et pour ses avantages puisqu'elle accorde la vie bienheureuse (I, 354^e).

Le jury regrette que des notions devenues classiques (rappelons qu'à l'École de la République les classiques ne sont jamais des tabous !) n'aient pas été davantage questionnées – par exemple l'identité du Beau et du Bien qui se trouve au fondement de l'éducation poétique, musicale et corporelle (III, 402d). C'est pourquoi il importe de se montrer attentif à la spécificité de l'extrait, à la fois sa position dans l'œuvre et ce qui fait problème dans le passage à étudier. Il convient alors d'éviter de lisser le texte et ses paradoxes : si l'œuvre platonicienne s'articule à des questionnements récurrents, l'auteur n'affirme pas toujours la même chose dans les mêmes termes. Il importe de se laisser déconcerter par le texte, ses glissements et ses obscurités. La compréhension du texte se construit progressivement – au fil de la lecture –, elle ne procède pas d'une doctrine figée et immédiatement exposée. Faute de quoi le lecteur s'empêche de saisir la teneur particulière du texte et le mouvement qui lui est propre. Nombre de prestations ont eu tendance à projeter sur le texte une connaissance générale escamotant la diversité des approches platoniciennes. À titre d'exemple : un extrait traitant de la poésie a été très arbitrairement inscrit dans l'optique de la condamnation de l'imitation en général, laissant de côté l'ambiguïté du propos socratique qui critique autant qu'il exploite les effets de l'art (III, 398b ; 401d). Socrate confesse en effet « être sous le charme » de celle-ci, c'est pourquoi il importe de rechercher comment elle pourrait être « non seulement agréable mais aussi avantageuse » aux membres de la cité juste (X 607c).

Rappelons que la nature de l'épreuve réside dans un commentaire de texte, et que celui-ci s'ancre dans un travail précis de lecture et d'explication : il s'agit donc d'étudier un texte dans son propos littéral, ses présupposés et ses implications afin d'en dégager une problématique. La difficulté est donc d'être en mesure de jeter un œil neuf sur des notions que la tradition a rendues évidentes mais qui n'en demeurent pas moins problématiques. Être attentif aux difficultés propres au texte est d'autant plus nécessaire lorsqu'il s'agit de passages supposés bien connus, dont la familiarité occulte la singularité. Ainsi, la proposition d'explication de l'image de la ligne (VI 510e-511e) a révélé deux défauts. D'une part, l'identification entre la connaissance discursive et l'axiomatique qui n'a pas convaincu le jury : l'anachronisme est rarement éclairant. D'autre part, la relégation du dialogue à l'œuvre dans la dialectique, statut pourtant clairement énoncé (« par la seconde section de l'intelligible, je veux désigner ce à quoi le discours s'attache par la puissance du dialogue », repris par Glaucon comme ce qui est « contemplé par le savoir issu du dialogue »), au profit de la description d'une démarche d'abstraction articulée par une pensée solitaire. Elle a également passé sous silence l'originalité, voire l'étrangeté d'une démarche qui s'achemine « *par* les formes elles-mêmes, passant *à travers* elles pour n'atteindre qu'elles » avant de trouver « sa conclusion *dans* les formes » (c'est nous qui soulignons). Il va de soi que le jury n'attend pas des candidats qu'ils établissent une interprétation définitive et exhaustive de la pensée platonicienne : il est surtout réceptif aux propositions de lecture dès lors qu'elles invitent à penser avec l'auteur, même dans ce qui semble le plus familier. Car la célébrité du passage sur les « trois lits » (X, 597d) occulte le caractère curieux d'un « lit naturel » façonné par un « artisan naturel ». Tout comme le précepte d'une éducation de l'âme qu'il faudrait « retourner » afin de la rendre capable de « soutenir la contemplation de ce qui est » (VII,

518c) a été peu interrogé, donnant l'impression que ces images allaient de soi alors qu'elles demandent à être expliquées.

Le jury a donc valorisé les prestations prenant en charge ce que le texte peut avoir d'énigmatique en affrontant la difficulté. Sur ce point, le jury salue l'effort fructueux d'une candidate soucieuse de rendre intelligible un extrait du livre IX (588c) au cours duquel Socrate invite à « modeler » la figure de l'âme du méchant à partir de la combinaison d'animaux (lion, serpent, bête polycéphale). Or si l'image est saisissante, son explication n'est pas une tâche aisée. Pourtant la candidate lui a consacré le temps nécessaire et a su, en distinguant finement les notions de bestialité, d'animalité et de naturalité, restituer la violence de la division intérieure qui déchire le tyran. De manière générale, le jury a valorisé les prestations des candidats attentifs aux exemples permettant d'incarner le propos. Cela leur était possible en recourant à ceux proposés par le texte lui-même, tels que la « vie juste » selon Céphale (I 331d), les modèles d'histoires que l'on peut raconter aux enfants (II, 377e). Certaines explications se sont appuyées, avec succès, sur des productions plus modernes, comme des exemples issus de l'opéra pour illustrer l'activité des « Muses vouées au plaisir, en vers lyriques ou épiques » (X, 607b). Enfin la dimension théorique, voire « utopique » de la *République* n'empêche pas Platon de se référer à son époque, en particulier lorsqu'il définit son propre modèle d'éducation. De sorte que la connaissance, même sommaire, de la constitution spartiate ou athénienne, était bien venue pour comprendre l'affirmation selon laquelle « aucune constitution de cité, parmi celles d'aujourd'hui, n'est digne d'un naturel philosophe » (VI, 497b).

Il est regrettable que les candidats aient rarement mentionné ou interrogé la notion de « naturel philosophe », pourtant au centre de l'édification de la *Kallipolis* (VII, 527c), tout comme le mystère d'une génération « d'êtres d'or » et « d'argent » au sein de la cité (III, 415a ; IV, 429a ; VI 502b). Or les épreuves de l'agrégation étant destinées à recruter des professeurs, il est probable que ces derniers seront embarrassés par l'idée d'une « race divine » (VI 497c) lorsqu'il leur faudra justifier, devant leurs élèves, une telle hiérarchie (V, 460e ; 474c). Si étrangère qu'elle soit à notre époque, cette idée est pourtant au cœur de la fondation de la cité idéale et elle ne pouvait être ignorée. Sur ce point, une candidate a su restituer, avec toutes les précautions nécessaires, la vision platonicienne d'une éducation exigeant que la classe des producteurs, qui porte la « marque infâmante » du travail manuel, soit « l'esclave de cet homme le meilleur » qu'est le gardien (IX, 590d). Mais la réticence à s'appuyer sur les idées de « nature » et de « race » s'est révélée particulièrement dommageable lors de l'explication des passages portant sur la réalisation effective de la cité juste. En effet, il faut bien que la nature produise, au moins une fois, un être « d'or » (un seul homme suffit, s'il se présente et qu'il y ait une cité qu'il sache convaincre, pour accomplir tout ce qui à présent suscite le doute » VI, 502b) pour briser le cercle par lequel une cité n'est juste que si elle gouvernée par le philosophe alors même qu'une cité juste est nécessaire pour rendre son émergence possible.

Enfin, une explication pertinente ne saurait se dispenser de la maîtrise des notions élémentaires de la philosophie platonicienne. Pourtant certaines lacunes, à propos des Formes, de l'opinion vraie, de la distinction entre *Eros* et *Epithumia*, pour n'en citer que quelques-unes, ont étonné le jury. Par exemple, dans un passage décrivant le plaisir propre à ceux qui, parvenus sur « les véritables hauteurs », « s'emplissent de ce qui est réellement » (IX, 586a), le candidat n'a pas su répondre de manière convaincante à la question de savoir ce que signifie « contempler les essences ». En effet, affirmer que la sagesse revient à « admirer la beauté du monde » ou à « observer les astres », en plus d'être inexact, ne rend pas compte de la parenté entre l'âme et l'intelligible qui est à l'origine de ce plaisir si particulier. De même un candidat, incapable de définir ce que Socrate entend par sa « méthode habituelle » (X, 596a) a tenté hasardeusement de la rattacher à la maïeutique. Cependant de belles prestations ont mobilisé leur connaissance de l'œuvre pour préciser ce qui peut rester abstrait ou implicite dans un passage. Un candidat ayant à expliquer la descente dramatique dans la caverne du philosophe (VII 518a) a restitué l'intensité de cette séquence qui opère le partage entre les aveugles et le clairvoyant voué à l'incompréhension de ses anciens compagnons d'infortune. Au cours de son analyse, il a habilement tiré parti de sa connaissance de la pensée platonicienne. D'une part, grâce à un renvoi au livre X (613 d), il a montré que si le philosophe prête au rire par le ridicule causé par l'éblouissement, il s'avère que, finalement, il est ridicule de rire de lui tant l'ignorance d'une

véritable éducation condamne les hommes au malheur. D'autre part, en s'appuyant sur le *Timée*, il a opportunément rappelé l'insuffisance des explications en termes de causalité naturelle et la nécessité de penser la lumière, l'existence du monde mais aussi le savoir selon une finalité morale. Cela lui a donc permis de préciser la nature aussi bien théorique que pratique de l'Idée de Bien, et, par là-même d'échapper au reproche aristotélicien d'un bien universel abstrait (*Ethique à Nicomaque* I, 2 1096a). De même, l'explication de l'extrait de la *République* VIII (554a-555a), portant sur la corruption des régimes a fait preuve de véritables qualités analytiques et pédagogiques sur au moins deux points. En effet, le candidat a d'abord rappelé l'isomorphisme de l'âme et de la cité pour montrer ensuite que l'un des sujets principaux de préoccupation de Platon est d'interroger le caractère des citoyens en tant qu'il se trouve déterminé par des structures sociales. Cette approche un peu large s'est, dans un premier temps, précisée sur l'éducation en questionnant la possibilité, pour l'homme oligarchique, d'avoir de meilleures manières grâce à la maîtrise de ses passions. L'analogie entre l'homme et la cité a laissé place à une étude de la corruption en tant qu'elle est alimentée par l'ambivalence du désir, lequel ne peut être strictement identifié à une pulsion négative et destructrice, ce qui justifie alors son rôle important dans l'éducation. Dans un second temps, l'analyse a intégré l'extrait dans une perspective historique, montrant que l'homme oligarchique correspond à une réalité de la cité athénienne, celle de l'organisation des tutelles qui lui permet de détourner les biens d'un orphelin à son profit. L'homme oligarchique est ainsi apparu comme un « homme de peu », le faux bourdon centré sur son intérêt personnel et craignant les revers de fortune. Sa vertu n'est donc pas une excellence, mais une apparence ayant pour fonction de le préserver socialement.

Contrairement à la leçon, l'épreuve d'explication de texte est suivie d'un entretien avec le jury. La première partie a pour objectif de proposer la lecture (au début de l'introduction ou à la fin de celle-ci), puis une étude cohérente de l'extrait, en tant qu'il expose un problème ou y répond. Selon la longueur du passage proposé, le candidat est parfois contraint de procéder à un choix – ce qui le conduit à passer provisoirement sous silence ou à expliquer de manière plus sommaire certains passages. Cela ne doit pas inquiéter, car la seconde partie de l'épreuve – l'entretien – permet justement de revenir sur ces derniers et d'en préciser la teneur. Le candidat est alors invité à approfondir et justifier son choix d'analyse.

Rappelons que le jury découvre le texte retenu en même temps que le candidat, de sorte qu'il s'agit pour ce dernier, au cours de cette discussion, de reprendre l'étude à nouveaux frais. Certains candidats apparaissent fatigués au début de l'entretien, ce qui leur est préjudiciable car ils perdent l'occasion d'améliorer leur prestation. En d'autres termes, il leur faut apprendre à se « relancer », à jeter un regard neuf sur le texte en relisant les passages pointés et en adoptant le point de vue auquel l'invite le jury. Le jury ne dispose pas nécessairement de réponses complètes ou arrêtées à ses propres questions, tant il est vrai que la pratique philosophique consiste moins à pointer des vérités qu'à entreprendre un « examen en nous mettant d'accord l'un avec l'autre » de façon à « être nous-mêmes juges et orateurs » (*République*, I, 348b).

III – 2 Tableau des textes proposés aux candidats

de page	début	fin	à page
59	Thrasymaque, à maintes reprises	te posait quelque question	61
61	Tu es malin, Thrasymaque	comme aux autres	63
63	Le voilà, dit-il	soumettre la chose à l'examen	65
65	Procède à l'examen	a posé comme le juste	66
67	Dis-moi alors, Thrasymaque	bienheureux ! dis-je	68
70	Compare avec ce qui suit	fais tout ce qu'il fait	72
72	Il faut donc considérer ainsi les choses	rapport et intérêt à vous-même	74
78	Eh bien c'est pour cela	juges et orateurs	80
86	Alors je te pose la question	intacte, dit-il	88

92	Il est donc nécessaire	, ou est heureux.	93
108	Car ce que l'on en dit	échapper au châtement	109
115	Eh bien, dis-je, une cité, je crois	de ses propres affaires ?	116
118	Il faut donc fabriquer des choses	au point d'être accomplie ?	119
120	Examinons donc en premier lieu	les engraisserais-tu d'autre chose ?	121
121	Bien, dis-je. Je comprends	Oui, bien sûr	122
122	Et le pays, lui	que cela soit bien exécuté ?	124
126	Alors, dis-je, Glaucon	ce qui lui est étranger ?	127
129	Or des discours l'espèce se divise	dessiner la ressemblance	130
132	Alors moi je lui dis	d'autres causes que le dieu	133
138	Allons ! Dis-je	ni dans les rêves	140
145	Ces passages et tous ceux qui leur ressemblent...	... de se comporter comme eux	147
149	Mais c'est qu'il faut aussi faire grand cas de la vérité...	Oui c'est bien parler	151
160	Eh bien voilà justement ce que je voulais dire...	...mais sans tomber dans aucun de ces états, ni l'imiter	162
172	Est-ce donc les poètes seulement que nous devons contrôler...	Il y a de toute nécessité à cela, dit-il.	174
180	Bel avantage sans doute ...	C'est un Asclépios politique que tu décris-là, dit-il.	183
184	Les médecins, dis-je, seraient bien plus compétents...	Moi aussi, dit-il, c'est mon avis	186
191	Eh bien, puisqu'il faut que les dirigeants... :	... exerce sur nous une magie	192
195	Eh bien je parle...	... Je comprends à peu près ce que tu veux dire »	196
197	Mais en plus de cette éducation...	Faisons-le certainement dit Glaucon	199
117	Le comportement simple de l'âme	quelque chose de particulier	117
202	Pour l'instant donc	comme part de bonheur	204
204	Considère à présent les autres artisans	le sont eux-mêmes	206
206	Mais si c'est dans une seule cité	qu'elle soit en quelque sorte suffisante et une	207
216	La cité que nous avons décrite	on doit appeler sagesse	218
221	C'est en une sorte d'ordre	chaque individu	223
226	Il y a donc apparemment un concurrent	ne diras-tu pas que c'est cela l'injustice	228
241	Et donc pour ce qui est d'être juste	être autre chose	243
244	Notre rêve a donc été parfaitement accompli	contrôle cette action	245
245	Car après cela il faut	justice et excellence	247
307	Eh bien, dis-je, Glaucon	ils auraient l'avantage	308
316	Enseigne-lui aussi	- Si, très, dit-il	318
319	Je vais, dis-je, si je m'en révèle capable	en bien ou en mal	321
321	- Par conséquent	d'un dieu qui l'a préservé	322
325	- Eh bien, cela étant	c'est tout à fait vrai, dit-il	327
327	- Dès lors, ces hommes	à juste titre pour aller vers elle	329
330	Mais le régime qui convient à la philosophie	s'attacher à cette occupation	331
332	Quand ils sont adolescents	ni un seul, ni plusieurs. N'est-ce pas ?	333
331	Ceux qui s'attachent à présent	dans les rencontres privées	333
334	Il n'y a aucune chance qu'une cité	semblable à elles le plus possible	335

336	Dès lors qu'il fréquente ce qui est divin	Peut-être le feront-ils moins, dit-il	338
338	Qui contestera le point suivant	au sens le plus strict du terme	340
343	Tu m'as souvent entendu dire	versé dans ces sujets	345
350	Ce que le bien lui-même	en aïnesse et en puissance	351
352	Représente-toi donc, dis-je	par rapport à leurs images	354
353	Je crois que tu sais	dela façon que tu dis	355
357	Eh bien après cela dis-je compare notre nature	Bien plus vrai, dit-il	359
359	Et de plus, si on le contraignait aussi à tourner	de tout ce qu'ils voyaient là-bas	360
360	Mais dis-moi: ne crois-tu pas que se souvenant	se trouve correspondre à la vérité	362
362	Voila donc comment m'apparaissent les choses	l'âme qui viendrait d'en haut de la lumière	363
363	Il faut dès lors dis-je si tout cela est vrai	ce vers quoi il est à présent tourné	365
366	Tu as oublié à nouveau mon ami	et le reste de la cité	368
372	Les choses qui ne sollicitent pas l'intelligence	d'un côté l'intelligible de l'autre le visible	374
374	Mais voyons le nombre et l'unité	homme de guerre et de philosophie	375
376	Il serait alors approprié Glaucon	doivent y être formés	377
377	Est-ce de la géométrie que tu veux parler	de cet enseignement ne sont pas négligeables	379
411	Par conséquent, dis-je, c'est à égale distance	et pour les honneurs	412
418	Mais dis-moi, ce que nous dénonçons	de tels hommes sont venus à y naître	420
422	En premier lieu, il lui serait semblable	et il peut rester riche	424
426	Ils ne veulent éteindre ce genre	les charges de direction	427
428	Ils sont libres, la cité devient pleine	à ceux qui ne le sont pas	430
432	Retournons dès lors	nombreux désirs non profitables	434
434	ces discours vantards dont nous parlions	d'un homme dont la loi est égalité	436
436	Or, n'est-ce pas à peu près de la même	vont l'égalité des droits et la liberté	438
443	Or le peuple a l'habitude constante	tyran accompli, de chef qu'il était	445
445	N'est-ce pas, dis-je, que les premiers	soit de renoncer à vivre	447
451	Or considère ce que je veux voir	je l'approuve	453
460	Alors dis-je nous allons résumer	gouvernée de façon royale	461
462	Eh bien alors dis-je	n'avais-je pas raison dit-il	463
465	Tu parles comme il convient	Oui beaucoup dit-il	466
470	Eh bien dis-je puisque ce dont on dispute	en l'assortissant de réflexion	471
477	Alors conçois les choses de la façon suivante	Tout à fait nécessairement dit-il	478
480	Mais voyons dis-je	Très nécessairement	481
483	Modèle alors la forme unifiée	il me semble qu'il ne le connaît nullement	485
487	Et l'artisanat et le travail manuel	Nous ne le pourrons nullement dit-il	488
488	Par conséquent celui du moins qui a du bon sens	Oui on peut s'y attendre dit-il	490
492	Veux-tu alors	tout à fait merveilleux	493
494	Veux-tu alors, dis-je	ce dont eux sont les artisans	496
496	Mais dis-moi, à propos	du manque de savoir et de l'imitation	497
497	Eh bien, dis-je	à égalité dans les deux cas	498
504	Dès lors, à propos du même	autant qu'on peut l'être	505
508	La loi, n'est-ce pas	qui n'est guère le leur	509
511	– Ecoute-moi et réfléchis	le poème tout entier	512
513	Par conséquent, Glaucon	impie de le trahir	514

519	Il n'y a pas de doute	C'est nécessaire, dit-il	520
523	Je vous avais accordé	est possible à un homme	524
533	C'est bien là, apparemment	qu'est le choix déterminant	533

TRADUCTION ET EXPLICATION D'UN TEXTE EN LANGUE ETRANGÈRE

Intitulé de l'épreuve : « Traduction et explication d'un texte grec ou latin ou allemand ou anglais ou arabe ou italien extrait de l'ouvrage inscrit au programme. Le programme est renouvelé chaque année. Un dictionnaire sera mis à la disposition des candidats (bilingue pour le grec et le latin, unilingue pour l'anglais, l'allemand, l'arabe et l'italien). Le candidat indique au moment de son inscription la langue ancienne ou moderne choisie par lui. Durée de la préparation : 1 heure 30 ; durée de l'épreuve : 45 minutes (traduction et commentaire : 30 minutes ; entretien avec le jury : 15 minutes) ; coefficient 1,5 ».

Conditions de passation de l'épreuve (valables pour toutes les langues)

Lors du tirage, les candidats ont le choix entre deux enveloppes contenant chacune un sujet en double exemplaire. Ils en désignent une, qui est alors ouverte par l'un des membres du jury, et qui comporte l'indication précise du passage à expliquer. On vérifie alors qu'il n'y a pas d'erreur et si, par extraordinaire, on en aperçoit une, elle est immédiatement rectifiée.

Le candidat se voit remettre un exemplaire de l'ouvrage dont le texte est extrait (en revanche : on ne lui remet pas de photocopie). S'il le souhaite, il peut disposer d'une feuille de papier calque, qui permet de porter certaines annotations – il est en effet rigoureusement interdit d'écrire sur les ouvrages du concours.

Une fois le tirage effectué, le candidat ou la candidate est accompagné dans la salle de préparation par un surveillant ou une surveillante. La préparation à proprement parler peut alors commencer.

S'agissant du déroulé de l'épreuve, il est demandé aux candidats de traduire le texte, groupe de mots par groupe de mots. Cette traduction groupe de mots par groupe de mots peut intervenir soit au tout début de l'exposé, soit au terme d'une introduction consacrée à la situation du texte – un tel choix étant laissé à l'appréciation du candidat.

Rapport d'épreuve pour l'ALLEMAND

Rapport établi par Christoph Hagen, Valéry Pratt, PierreTeitgen, Frédérique Vargoz.

Œuvre au programme : NIETZSCHE, *Jenseits von Gut und Böse, I-VI*, Kritische Studien Ausgabe, herausgegeben Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Band 5, De Gruyter

I - Textes proposés aux candidats

de page	début	fin	à page
15 (ligne 4)	Der Wille zur Wahrheit	und vielleicht giebt es kein grösseres	15 (ligne 26)
21 (ligne 25)	"Gemäss der Natur"	Verallgemeinerung des Stoicismus	22 (ligne 15)
24 (ligne 10)	Es scheint mir	und gar noch nicht "real-politisch"	25 (ligne 2)
30 (ligne 31)	Was den Aberglauben der Logiker betrifft	auszukommen	31 (ligne 19)

51 (ligne 4)	Die Absicht als die ganze Herkunft	vorbehalten blieb	51 (ligne 31)
53 ((ligne 22)	Es ist nicht mehr	dass die Philosophie dem Gouvernanten-Glauben absagte	54 (ligne 11)
55 (ligne5)	Zuletzt ist es nicht nur erlaubt	sie wäre eben "Wille zur Macht" und nichts ausserdem	55 (ligne 34)
59 (ligne 24)	Eine neue Gattung von Philosophen	alles Seltene für die Seltenen	60 (ligne 19)
65 (ligne 4)	Die menschliche Seele und ihre Grenzen	in Formeln zu zwingen vermöchte	66 (ligne 4)
67 ((ligne 3)	Die modernen Menschen	welcher mit der französischen Revolution begonnen hat	67 (ligne 26)
68 (ligne 15)	Wie ist Willensverneinung <i>möglich</i>	Ein Mangel an Philologie	69 (ligne 8)
73 (ligne 5)	Was thut denn im Grunde	in ungeheurer Macht auf Erden dagewesen ist	73 (ligne 28)
78 (ligne 5)	Man findet hier und da	dass man an seinem Anblicke nicht mehr leidet	78 (ligne 32)
105 (ligne 21)	Die Philosophen allesamt forderten	Vivisektion eben dieses Glaubens	106 (ligne 23)
111 (ligne 7)	Es giebt Etwas in der Moral Plato's	Χίμαιρα	111 (ligne 30)
119 (ligne 5)	Insofern es zu allen Zeiten	als ob auch sie nur gehorchten	119 (ligne 29)
119 (ligne 29)	Dieser Zustand besteht heute tatsächlich in Europa	gebracht hat	120 (ligne 22)
121 (ligne 21)	So lange die Nützlichkeit	im Verhältnis zur <i>Furcht vor dem Nächsten</i>	122 (ligne 11)
122 (ligne 8)	Zuletzt ist die "Liebe zum Nächsten"	die Furcht ist auch hier wieder die Mutter der Moral	122 (ligne 30)
122 (ligne 30)	An den höchsten und stärksten Trieben	und zwar ernsthaft und ehrlich	123 (ligne 18)
142 (ligne 16)	Gesetzt also, dass im Bilde	wenn das Herz blutet	143 (ligne 7)
144 (ligne 26)	Jene philosophischen Arbeiter	<i>Muss</i> es nicht solche Philosophen geben	145 (ligne 28)
145 (ligne 20)	Es will immer mehr so scheinen	wie weit Einer seine Verantwortlichkeit spannen könnte	146 (ligne 15)

II - Rapport d'épreuve

Les notes, qui vont de 02 à 20, témoignent d'un écart important entre les candidats tant dans la maîtrise de la langue allemande que dans la connaissance précise et réfléchie du texte au programme.

Pour ce qui concerne la traduction, il faut rappeler qu'une bonne maîtrise préalable de la langue allemande est une condition indispensable à la réussite de l'épreuve. Aucune familiarité avec l'œuvre ou la philosophie de l'auteur au programme ne suffit à pallier une méconnaissance de la langue source. Il manquait ainsi manifestement cette année à certaines candidates et certains candidats les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques requises, sans lesquelles il était impossible de donner sens au texte qu'ils étaient ensuite censés expliquer. Une traduction trop défailante, lacunaire ou truffée de contresens, prive en effet de texte de référence et grève tout autant l'explication qui doit suivre la traduction que l'entretien dont une partie trop importante doit alors être consacrée à l'établissement d'un texte commun sur lequel la candidate ou le candidat puisse être interrogé. Ainsi,

dans la première section, au § 17, comment espérer pouvoir comprendre et expliquer le fragment si l'on ne comprend pas la structure simple de la première ligne: "Was den Aberglauben der Logiker betrifft"? et si on ne sait pas ce qu'est l'*Aberglaube*? Ou si l'on ne comprend pas le mot *alt* (vieux, ancien) qui revient trois fois: "jenes alte berühmte "Ich", die ältere Atomistik, das ehrliche alte Ich".

On regrettera aussi certaines traductions par trop littérales et de ce fait fort peu respectueuses du français : rendre (§34) "*zur Fiktion gehört ein Urheber*" par "à une fiction appartient un auteur", c'est faire tomber le texte même dans l'insignifiance. Est-il enfin besoin de rappeler qu'il est plus que déconseillé de traduire "*man muß*" par "on doit" (particulièrement s'agissant de Nietzsche), et qu'on gagne toujours à user de l'impératif "il faut"; que les tournures passives sont plus fréquentes en allemand qu'en français, et qu'il est toujours possible (voire souhaitable) de les traduire par une tournure active impersonnelle ("on"); qu'un germaniste est censé savoir distinguer un indicatif d'un subjonctif, et donc ne pas traduire "*man verstehe*" par "on comprend"; que, hormis les interrogatives, un verbe en première position est généralement l'indicateur d'un "*wenn*" sous-entendu.

La clarté de la traduction requiert que le texte soit découpé en unités syntaxiques significatives et donc constituées de termes non nécessairement contigus, puisque la phrase allemande se construit selon un ordre qui diffère de l'ordre syntaxique du français. Il faut veiller à bien identifier la proposition principale et son verbe, situé en fin de proposition, d'autant plus que Nietzsche use et abuse des incises qui peuvent perdre le lecteur et surtout les membres du jury si le candidat n'indique pas par son découpage ce qu'il est en train de traduire.

Il est rappelé aux candidates et aux candidats que la traduction par groupe de mots doit être faite de façon méthodique et efficace, il ne faudrait pas que celle-ci prenne plus de 5 à 7 minutes sur la demi-heure d'exposé. Cela exclut de proposer plusieurs traductions et de commenter le choix de l'une d'entre elles (un candidat ayant opté pour cette démarche a passé presque la moitié de son temps à fournir une traduction, correcte du reste, mais à quel prix ?).

Les concepts et expressions clefs de l'ouvrage doivent avoir été repérés lors de la préparation : il est toujours profitable de se référer aux différentes traductions existantes et de se constituer un lexique qui facilitera les choix de traduction en fonction du contexte. Il faut en outre être capable de justifier ces choix en les replaçant dans une triple cohérence, celle de l'extrait, celle de l'ouvrage à étudier et celle d'un corpus élargi. Les indéterminations ou flottements sur ces termes cruciaux sont problématiques. Un candidat, interrogé sur ses traductions fluctuantes du terme "*Wagnis*", n'a pas su les expliquer ni rappeler l'importance de l'idée de risque attachée par Nietzsche à la nouvelle philosophie qu'il appelle de ses vœux. De même, une candidate ignorait manifestement le terme de "*Pöbel*", qui apparaît pourtant plusieurs fois dans le texte et dont l'usage devait être ramené à la critique par Nietzsche du manque de hauteur de vue et de noblesse de l'esprit de son temps.

Mais une bonne traduction ne suffit pas à faire une bonne explication. Certains candidats se sont manifestement contentés d'une connaissance lointaine et trop doxographique de la philosophie nietzschéenne en pensant, à tort, qu'elle leur suffirait à affronter les difficultés du texte. Ainsi de ce candidat mentionnant allusivement la doctrine de l'éternel retour dans le texte liminaire de la première section interrogeant la valeur de la vérité, sans se donner la peine de faire le lien (si lien il y avait ici à faire) entre cette doctrine et le texte qu'il avait à expliquer. Tout candidat doit se garder des allusions, mais aussi des images d'Epinal (Nietzsche aime le français, se dit Français, Nietzsche a des oreilles...) À l'inverse, on peut très bien convoquer des catégories larges telles que la philologie ou la généalogie dont un candidat a su produire une articulation très parlante en faisant passer le philosophe de Nietzsche de l'une à l'autre à même le texte.

On regrettera aussi qu'un commentaire universitaire (dont il ne s'agit pas ici de contester la pertinence) ait été utilisé par nombre de candidats comme une sorte de vulgate plaquée de force sur tous les aphorismes, au détriment de la lettre du texte, et pour leur faire dire à peu près toujours la même chose: il est bien entendu par exemple que le concept de *Züchtung* est effectivement central

chez Nietzsche, mais se livrer à de longues considérations sur l'élevage dans un texte (§ 201) qui parle d'élever au sens de soulever (*hinauftreiben, hinausheben*) était pour le moins étrange, sinon déplacé.

Toute la difficulté de l'explication d'un texte connu et travaillé est de tenir à la fois les exigences de l'historien de la philosophie et celles d'un questionnement authentiquement philosophique du texte qui en redécouvre la puissance interrogative. Expliquer n'est pas seulement substituer à une proposition une autre proposition tirée d'un autre passage du même ouvrage ou d'un autre texte du corpus nietzschéen, en une sorte de glossaire. Il faut aussi montrer ce qui est en jeu dans les affirmations de l'auteur. Un candidat n'a ainsi, malgré sa parfaite maîtrise de la langue allemande, pas su montrer la radicalité du renversement des valeurs morales qu'opère Nietzsche lorsqu'il fustige le « Heerden-Instinkt », ni faire le lien avec un certain état historique des corps. Le choix d'inscrire Nietzsche au programme de l'agrégation était significatif. Trop de candidates et de candidats, y compris parmi ceux qui proposent un travail recevable, se sont montrés timides dans leur lecture de l'œuvre. Nietzsche invite à renverser les tables de valeurs, et il le fait souvent avec une ironie mordante. Sur ces deux aspects, violence du geste philosophique mais dans une forme volontairement comique, les commentaires sont circonspects. Ainsi, au § 201, dans la cinquième section, Nietzsche présente la valeur cardinale du christianisme, l'amour du prochain, comme secondaire par rapport à la "*Furcht vor dem Nächsten*", la crainte face au prochain, plus fondamentale dans la mécanique grégaire. Ce sont des renversements audacieux et critiques qu'un commentaire ne peut ignorer.

Au contraire, le jury aura apprécié la manière dont un candidat a, de manière très précise, mis en exergue le caractère hautement équivoque de la figure du Saint ("*der Heilige*"), manifestation de la puissance d'une vie qui se retourne contre elle-même. Ou encore la manière dont un candidat a su "*einverleiben*" (§ 9 incorporer) le texte de Nietzsche jusqu'à le faire vivre "conformément à [sa] nature". La traduction était alors tout sauf une trahison.

Une dernière lacune a pu enfin fragiliser les explications proposées par les candidates et les candidats. Elle concerne la démarche généalogique de Nietzsche et les redécoupages historiques qu'elle induit, souvent à la serpe. Le § 54 de la seconde section en est un exemple. Il se propose de réfléchir au caractère antichrétien de "toute la philosophie moderne" - qu'il faut déjà spécifier. À partir de quoi il examine ce que l'on croyait "autrefois" (*ehemals*), occasion de reprocher à cette manière de croire de s'être laissé piéger dans les nœuds coulants de la grammaire - voilà un cas d'ironie ; puis il passe à un "désormais" (*nun*), mais dans une phrase au passé (détail qui aura mis le candidat en difficulté) qui en précède une autre à propos de Kant, ce qui invite donc à placer quelque chose entre le passé chrétien et la philosophie la plus moderne.

Rapport d'épreuve pour l'ANGLAIS

**Rapport établi par Philippe Hamou et Elise Marrou
à partir des observations des membres de la commission**

Œuvre au programme : BERNARD WILLIAMS, *Ethics and the limits of philosophy*, Routledge, 2011 (paperback).

I - Textes proposés aux candidats

de page	début	fin	à page
p.1	It is not a trivial question	he might have given himself	p.2
p.3	There is another reason for not forgetting	skeptical about morality	p.3
p.4	Philosophical reflection	it can be usefully asked at all	p.5
p.5	"How should one live"	as the Greek did on how it may end	p.5
p.6	Some philosophers	answering it	p.7
p.7	Here and earlier	not clearly delimited	p.8
p.8	In the thought of Kant and of others	enters into ethical relations	p.9
p.9	Obligation and duty look backwards	because it is deceitful	p.9
p.11	If one has a certain virtue	impact of self-consciousness	p.12
p.12	That same impact	an element of first personal deliberation	p.12
p.14	There is another view	but to people who are	p.15
p.15	From all this	masochism of shame	p.16
p.16	Will it count as an ethical consideration	boundaries of contrast	p.16
p.17	I have mentioned several sorts	against ethical considerations	p.17
p.21	The question "what should I do?"	respectable justifying reasons	p.21
p.22	Once constituted in that way	But does it follow ?	p.23
p.25	Once at least in the history	Is it meant to be a good thing for him ?	p.26
p.28	Ethical skepticism of this sort	ignored such considerations altogether	p.29
p.29	The traditional skeptic	with ethical considerations	p.29-30
p.30	This return us to the question	by that same disposition	p.31
p.31	So far I have assumed	an ethical consciousness	p.31
p.32	In another well-worn image	or at any rate mistaken	p.33
p.34	Socrates asks his question	one did not need to	p.35
p.35	But for Plato and Socrates	life fits	p.36
p.38	Plato's aim	other people's bodies	p.39
p.39	There is another special consequence	to express his powers	p.40
p.40	Central to the life	their characters and actions	p.40
p.42	I have referred for the most part	impersonation and revenge	p.43
p.44	Aristotle should not have	such as conversion	p.44
p.44	One becomes virtuous	most need it	p.45
p.49	Aristotle himself held	to think that we can	p.50
p.53	When one is considering	from the same perspective	p.54
p.57	Even when	other wants and preferences	p.57
p.57	The difference between the inside point of view	no such conflict	p.58

p.59	Here we meet again	Aristotelian assumptions	p.59
p.60	There is another project	a categorical imperative	p.61
p.62	When they are going to act	we want to keep	p.63
p.63	This adds up	to be a rational agent	p.64
p.63	We do not want our freedom	to be in error	p.64
p.65	As rational agents	that <i>matters</i> to me	p.65
p.68	The argument suggests	but <i>myself</i>	p.69
p.70	If I were in a position	abstract citizens	p.70
p.72	Kant's account presents great difficulties	it is reasonable to hold	p.73
p.73	What we are looking for	the case of factual thought	p.74
p.73	In assessing this line of argument	is not essentially first-personal	p.74
p.76	Practical deliberation	acquire the motivations of justice	p.77
p.80	Twenty or thirty years ago	universally been made	p.81
p.82	Some views about	than it is about ethics	p.83
p.83	The central idea of contractualism	raises many difficulties	p.84
p.84	One difference lies	from its welfarism	p.85
p.85	Any form of consequentialism	on someone else	p.86
p.86	Rawls's theory of justice	conditions of knowledge	p.87
p.95	Utilitarian writers	antiutilitarian preferences	p.96
p.97	What it is prudentially	"the basic fact for morals"	p.98
p.101	Confronted with	he certainly <i>knows</i>	p.102
p.103	"Ethical experience"	make tests unnecessary	p.104
p.104	This model of intuition	a gifted violonist ?"	p.105
p.106	In some traditions	might be criticized	p.107
p.109	The analogy between ethical and linguistic intuitions	the authority to do that ?	p.110
p.110	Let us assume	within the ethical world	p.111
p.113	One significant point is that	theory in the first place	p.114
p.114	Still, a problem remains in the method	the ethical theory might contain	p.114
p.122	Other difficulties arise from any attempt	"absolute conception" of it	p.123
p.123	The aim of ethical thought	for philosophy	p.124
p.124	What sorts of reflection	many people a reason	p.125
p.125	At this point	we are on the sea	p.126
p.127	The category of person	supposed to replace	p.127
p.128	practices that make distinctions	he would be consistent	p.129
p.130	"prejudice" is a powerful and ambiguous word	could receive consideration	p.131
p.131	the word "speciesism"	simply correct	p.132
p.134	The idea that ethics should pay special attention	willed by God	p.135
p.135	There is an important theoretical issue	the attempt to derive <i>ought</i> from <i>is</i>	p.136
p.136	The phrase "naturalistic fallacy"	similar circumstances	p.137
p.137	More recent work	linked to action	p.138
p.139	There are serious problems	we judge most important	p.140
p.141	Moral philosophy	more specific ones	p.142
p.142	There are certainly bad philosophy of ethics	the recent arrival of enlightenment	p.143

p.143	This may seem a rather paradoxical way	the all- purpose prescriptive terme <i>ought</i>	p.144
p.146	So far I have not said much about objectivity	our own outlook	p.147
p.147	Disagreement does not	about precedence	p.148
p.150	The basic idea behind the distinction	to help the distinction	p.151
p.153	There is a dilemma	the possibility of other, perspectival, representations	p.153
p.154	This notion of an absolute conception	ascribes to the world	p.154
p.155	The opposite line	be both at once?	p.156
p.157	An insightful observer	to have ethical knowledge	p.157
p.160	There is a different argument	an all-purpose <i>ought</i>	p.161
p.162	The basic question is how we are to understand	about the stars	p.162
p.165	Not all perspectival concepts	the analogy gives out	p.166
p.169	I do not believe	they call for	p.170
p.170	The project of giving to ethical life	about the social world	p.171
p.174	One idea that requires us	in living within them	p.175
p.175	If two cultures, or outlooks, or ways of life	is excluded altogether	p.176
p.176	It now looks as if relativism may be excluded	a remarkably inadequate response	p.177
p.178	We should distinguish between <i>real</i> and <i>notional</i>	could not reproduce <i>that</i> life	p.179
p.179	Many outlooks that human beings have had	no judgments are made	p.179
p.180	I shall call relativism seen in this way	emblems and aspirations	p.180
p.181	The growth of reflective consciousness	hideous on a larger one	p.182
p.183	The legitimations of hierarchy	are still with us	p.184
p.184	It matters a great deal to ethical thought	with modern ideas	p.185
p.186	Socrates thought of these issues	the best lack all conviction	p.187
p.187	If ethical conviction	"the sense of reverence for the Law"	p.188
p.188	Neither the decision model	sacrificing other goods	p.189
p.190	This discussion suggests a conclusion	forced to converge on it	p.191
p.191	If the agreement were to uncoerced	into future society	p.192
p.193	Earlier I referred to morality	almost all of us	p.194
p.194	The fact that moral obligation	is when they do	p.195
p.196	Moral obligation is inescapable	ideas of responsibility	p.197
p.200	It is a mistake of morality	<i>only an obligation can beat an obligation</i>	p.200
p.201	Yet how can this action of yours	by Ross's reductionism	p.201
p.204	In a sense, there are kinds of importance	utilitarians second	p.204
p.205	There is one kind of ethical consideration	in deliberative silence	p.206
p.206	A general ethical recognition	not obligations	p.207
p.207	The institution of promising	beat an obligation	p.208
p.209	Someone may conclude	than morality admits)	p.210
p.211	Kant did not think that the compelling sense	will be, to that extent, misleading	p.212
p.213	When we say that	a citizen's arrest	p.214
p.214	This institution, as opposed to	voice of the Law	p.215
p.215	When we ask whether	from force and constraint	p.216
p.216	In truth, almost	what ultimately matters	p.217
p.217	The purity of morality	turning in on itself	p.217

p.217	The ideals of morality	misconception of life	p.218
p.219	There are two tensions	their differences from one another	p.220
p.221	I have claimed that the natural sciences	belief in themselves	p.221
p.222	The hope for truthfulness	bare at once	p.222
p.222	I hope I have made it clear	counts as something	p.223
p.223	The picture I give	individualism is in question	p.224

II - Rapport d'épreuve

Le texte proposé aux anglicistes cette année compte sans doute parmi les plus grands textes de la philosophie morale contemporaine de tradition analytique. Comme Williams lui-même s'en explique dans sa préface, cette tradition se distingue moins par ses objets (les grands concepts traditionnels de la philosophie morale restent de fait au centre du propos : le juste, le bien, la liberté, l'obligation, la motivation ...) que par un style qui conjugue l'aspiration à la plus grande clarté argumentative à une certaine technicité logique et conceptuelle. Pour l'exercice du commentaire, ce style appelait des compétences proprement analytiques : une attention aux connecteurs logiques, aux verbes modaux, aux distinctions conceptuelles, au jeu discursif des objections et des réponses, et de manière générale, à la machinerie argumentative extrêmement précise qui se déploie à chaque page de ce texte, – attention qui est apparue à la commission bien souvent insuffisante, y compris chez des candidates et candidats manifestant une bonne connaissance de l'ouvrage. Une autre spécificité du texte qui en constituait sans doute la difficulté principale, en est la dimension essentiellement critique et pour ainsi dire négative. Plus qu'à l'énoncé de ses propres thèses, Williams s'attache à l'exposé critique d'un très large corpus de philosophie morale ancienne et moderne. Son ambition est de montrer l'impuissance de la philosophie à donner un fondement universel de nos intuitions morales, ou à élaborer une « théorie » qui puisse systématiser ces intuitions et permette d'arbitrer entre elles si elles entrent en conflit. Dans cet exercice, inévitablement, de nombreuses philosophies et théories morales étaient mobilisées, parfois explicitement, parfois de manière plus enveloppée, depuis celles de Platon et Aristote, jusqu'à la théorie de la justice contractualiste, en passant par la philosophie pratique de Kant, et les diverses versions de la doctrine utilitariste de Bentham à Richard Hare, l'intuitionnisme de G. E. Moore ou de Ross. La maîtrise des enjeux fondamentaux du texte passait ainsi par une familiarisation avec une très riche littérature morale, dont certes il n'était pas attendu des candidats qu'elle soit connue dans tout son détail mais qu'une préparation sérieuse devait avoir soigneusement balisée. Dans bien des cas, les pages proposées engageaient un point doctrinal propre à une approche déterminée de l'éthique qu'il fallait identifier, expliciter, mais aussi, tâche parfois plus ardue, mettre en relation ou en contraste avec la position propre de Williams – une position souvent difficile à assigner, parce que Williams lui-même, attaché surtout à exposer les failles des entreprises fondationnelles, semble avoir souhaité en retenir délibérément l'exposition ou avoir condensé à l'extrême les pistes qu'il propose à son lecteur d'emprunter pour « mieux comprendre la vie éthique » en s'appuyant sur des ressources argumentatives extrêmement variées (c'est aussi en ce dernier sens que l'ouvrage donnait à penser (« *a thought-provoking book* »), comme l'écrit Jonathan Lear dans sa présentation du texte).

Le difficile équilibre à trouver entre la restitution des points doctrinaux des auteurs discutés et l'inscription de cette discussion dans le contexte argumentatif et le projet propres de l'ouvrage constituait donc la difficulté principale du commentaire. Certains auteurs explicitement discutés par Williams appartiennent à une tradition philosophique qui devait normalement être bien connue des candidats : c'est le cas de Platon, d'Aristote, de Kant, de Rawls, de Wittgenstein, sur lesquels le jury s'est montré sans doute plus exigeant que pour d'autres auteurs moins familiers en France, tels que Moore, Ross ou Hare sur lesquels il convenait cependant de s'être informés faute de quoi plusieurs passages s'avéraient difficiles à commenter. Lorsque Williams reste allusif, ses références tacites sont le plus souvent aisées à comprendre, du moins pour qui s'est préparé et possède un peu de culture

philosophique générale. Le jury a ainsi été un peu déçu de constater qu'un candidat interrogé sur la fin du chapitre 6, où il est fait mention de la considération éthique des animaux non humains, ne semblait pas du tout conscient du sens et du poids de cette discussion, de Bentham jusqu'à Singer ; une autre confrontée à un passage où « l'incommensurabilité » des conceptions morales est comparée à celle qu'on prétend parfois trouver entre les théories scientifiques paraissait ignorer le rôle que ce concept joue dans l'épistémologie contemporaine depuis l'œuvre de Kuhn...

Les meilleurs prestations ont bien su jouer de l'intertexte proposé par Bernard Williams, reconnaître et caractériser, dans les plis de la critique, certaines des thèses fondamentales que l'auteur articulera plus explicitement dans d'autres articles et ouvrages : l'idée que la vie éthique n'est pas immunisée contre la « fortune morale », que les mobiles de nos actions sont toujours des « raisons internes », des raisons qui nous tiennent à cœur ; qu'il existe une différence entre la honte et la culpabilité ; que le « préjugé humain » (*the human prejudice*) qui nous biaise en faveur de notre propre espèce n'est pas indéfendable ; que notre point de vue et nos valeurs éthiques sont toujours situés et locaux, et qu'à cet égard il existe une diversité et une fragmentation morales irrémédiables, l'anthropologie et la généalogie nous ayant fait prendre conscience que nos dispositions éthiques ne sont jamais entièrement déterminées par la nature humaine. Elles ont aussi su articuler quelques-uns des grandes idées et concepts avancés par Williams dans l'ouvrage, sans se méprendre sur leur portée réelle : l'importance de la distinction entre concepts fins et épais et la manière dont elle brouille la distinction humienne du *is* et du *ought* ; l'idée que le subjectivisme moral ne conduit pas nécessairement au relativisme, et que si la réflexion, le caractère le plus distinctif de la pensée moderne, « détruit », comme le dit Williams, la « connaissance morale », elle ne conduit pas pour autant à renoncer à la vie éthique, ni à la « confiance » que nous pouvons conserver à l'égard de nos propres convictions morales ; l'idée selon laquelle « valoriser quelque chose, fût-ce de manière relative, c'est toujours faire plus que vouloir », ou encore que les désirs qu'impliquent nos activités intentionnelles sont complexes et ne visent pas toujours le plaisir ou une satisfaction hédoniste.

Venons-en ici à quelques remarques et conseils sur les différentes phases de la prestation orale. Si le texte ne présentait pas de difficultés linguistiques majeures, l'exercice de traduction a donné lieu à des prestations inégales, très rarement impeccables. Beaucoup de candidats semblent avoir choisi l'anglais par défaut, ou du moins semblent supposer que l'anglais ne mérite pas, sur le plan linguistique, d'attention particulière. Or la maîtrise de la langue et l'exercice de la traduction appellent toujours de la rigueur. Williams est un auteur attentif au mot juste, écrivant avec une concision qui touche parfois à l'ellipse, n'hésitant pas à jouer sur les mots, maniant l'ironie et l'*understatement*, et déployant toutes les ressources syntaxiques de l'anglais pour avancer ou affiner ses arguments. Il était par exemple important d'être sensible à l'usage des verbes modaux : un *should* (celui de la question socratique : « *How should one live ?* » n'est pas un *ought* ni un *must*... Certains termes, simplement francisés, donnent lieu à des maladresses étranges (une candidate parle, en français, de « l'utilitarisme »), une autre traduit *prejudice* par « préjudice » au lieu de « préjugé », un terme pourtant essentiel dans l'argumentaire du chapitre 6, et dont la traduction fautive jette inévitablement un soupçon quant à la compréhension non pas seulement de l'extrait mais de l'œuvre elle-même. La difficulté est venue parfois de l'emploi de formules très idiomatiques : ainsi une phrase de la première page qui évoque « *almost all books, come to that, which are any good* » contenait deux tournures de la langue ordinaire qui sont restées impénétrables au candidat. Certaines fautes récurrentes devraient pouvoir être évitées avec un minimum de travail : *thought* est fréquemment confondu avec *taught*, ou *though*, les termes *since* et *yet* peuvent avoir un sens temporel ou logique selon le contexte, les adjectifs *humane* et *human* n'ont pas le même sens ; le terme « *qualified* » ne signifie pas toujours « qualifié », mais parfois « nuancé » ou « mitigé » ...

On ne peut que conseiller aux étudiants qui souhaitent améliorer leurs compétences linguistiques de s'entraîner à traduire régulièrement l'œuvre étudiée, sans trop se fier aux traductions existantes qui ne sont pas toujours sans défaut. On fera ainsi coup double, puisque l'on fréquentera de près le texte. Ajoutons qu'il est important au moment de l'épreuve de ne pas présumer de sa capacité à traduire de manière improvisée, à la volée. Les candidats qui s'y sont essayés ont souvent pris

beaucoup de temps (au détriment de celui dévolu au commentaire), ils n'ont pas su faire droit à la précision du propos et ont proposé le plus souvent une version maladroite en français. Rappelons enfin quelques règles de l'exercice : la lecture et la traduction du texte par groupe de mots requièrent d'isoler des fragments de phrase courts et non des phrases entières, pour permettre au jury de suivre la traduction pas à pas ; la justification éventuelle des choix de traduction se fait au cours du commentaire, ou au moment de l'entretien, mais elle ne doit pas interrompre la traduction et elle n'exige pas non plus de lui consacrer un moment spécifique de commentaire linguistique précédant la clarification du texte.

S'agissant de cette dernière, il faut rappeler (et on ne le rappelle jamais assez concernant l'épreuve de commentaire de texte) combien il faut se méfier de la précipitation : il faut bien lire et relire le texte ! Cette précaution permet d'éviter la tentation d'extrapoler. Face à une affirmation telle que « *when they are going to action, people necessarily want, first of all, some outcome: they want the world to be one way rather than another* » : pourquoi présupposer comme « conditions nécessaires » la volonté de changer un état de fait existant comme le fait une candidate ? D'ailleurs, la fin de l'extrait en question est assez explicite (pp. 62-63 : « *similar considerations apply to keeping things that we want to keep* »), d'où l'importance d'une lecture attentive et exhaustive du passage soumis à l'étude. Rappelons aussi, et la chose était particulièrement importante dans cet ouvrage dont les arguments très denses courent parfois sur plusieurs pages, combien il importait de relire attentivement les quelques paragraphes qui précèdent et parfois ceux qui suivent le texte donné à commenter, afin de retracer son contexte argumentatif, ce qui était essentiel pour en déterminer le sens et les enjeux.

La plupart des candidats proposent un plan, mais rares sont ceux qui s'attachent réellement à la structure du raisonnement et sont capables de rendre raison de la progression du mouvement interne du texte. Pour y être attentif, il n'est pas nécessaire d'avoir une connaissance érudite de l'auteur, mais bien plutôt de faire usage d'un certain bon sens philosophique ou tout simplement d'une attention à la logique et à la grammaire. Enfin, le commentaire nous a souvent paru manquer d'attention au détail lexical (voir typographique : Williams italicise souvent les mots qu'il entend mettre en contraste), et révéler une tendance à plaquer des connaissances générales acquise sur l'auteur ou l'ouvrage. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, Williams parle souvent de « philosophie morale » sans avoir nécessairement en vue la distinction qu'il fait par ailleurs entre « l'éthique » et « le système de la moralité » : mobiliser cette distinction à mauvais escient, à la première apparition du mot « moral » pouvait conduire à de purs et simples contresens...

Un mot enfin sur l'entretien. Les questions qui concernent la traduction, ne sont pas destinées à déstabiliser les candidats : soit il s'agit de corriger, et donc de tirer parti de cette correction, soit il s'agit, lorsque la traduction procède d'un parti pris plutôt que d'une erreur, d'avoir l'occasion de le justifier si cela n'a pas été fait lors de l'explication. Certaines questions sont, il est vrai, de l'ordre de la vérification : quand un point a été allusif ou a été éludé, quand une référence a été mentionnée sans précision, le jury cherche à déterminer si les connaissances sont de première main et susceptibles – ou non – d'être réinvesties. D'une manière générale, les questions sont des opportunités pour les candidats : c'est l'occasion de préciser, de compléter, de nuancer. C'est la raison pour laquelle les candidats qui se rabattent sur ce qu'ils ont déjà dit manquent de précieuses opportunités pour améliorer leur prestation.

On conclura ce rapport en évoquant quelques-unes des excellentes prestations que le jury a eu la chance d'entendre. Face à ce texte âpre, exigeant, parfois allusif, difficile de l'aveu même de son auteur, on ne peut que saluer la maîtrise et l'intelligence dont certains candidats ont su faire preuve dans des exposés remarquables de précision et de hauteur de vue. Ainsi, confronté à un passage difficile de la fin du chapitre IV où Williams explique *what is wrong with Kant's account of practical deliberation*, un candidat (noté 18), sans reprendre entièrement à son compte la critique de Bernard Williams (dont il indique qu'elle repose peut-être sur une lecture qui ne tient pas compte de l'ensemble des considérations kantienne sur la liberté) identifie très finement les deux erreurs conjointes commises par Kant d'après Williams : celle qui consiste à penser que la délibération-pratique vise une

harmonie des points de vue analogue à celle à laquelle on peut aspirer dans la délibération rationnelle (la délibération sur le vrai), et celle qui tend à faire du sujet de la délibération un être nouménal, hors du monde et donc en un sens dépourvu de tout caractère individuel, ce qui contredit la logique même de la délibération pratique laquelle doit se faire toujours à la première personne. Lorsque je délibère pour savoir si je dois mettre à distance mes propres désirs, c'est encore et toujours le moi empirique qui délibère et cherche ce qui peut le motiver à le faire – prendre conscience de ce simple fait, c'est comme le dit le candidat « ramener le sujet kantien sur terre ». Dans le même chapitre IV, une candidate (dont le commentaire a obtenu la note maximale) a rendu compte avec une remarquable acuité de la progression argumentative de la page 65 en formulant le statut et les enjeux de cet « excursus », de « ce pas de côté ». Partant de la critique de l'inférence qui fait nécessairement de l'objet de ma volonté un bien pour moi, la candidate a fort bien mis en valeur comment l'argumentation, ici d'inspiration sceptique, remonte au fondement de cette réduction, tout en substituant à la terminologie de la volonté identifiée à la raison pratique celle de ce qui m'importe (*matters to me*). Saluons quelques autres prestations remarquables : par exemple, le commentaire très fin et attentif aux distinctions conceptuelles et aux enjeux complexes d'un texte consacré aux liens entre promesse, obligation et fiabilité (p. 207-208 noté 18) ; ou encore l'explication d'un texte sur la souffrance d'autrui et sur l'empathie (p. 101-102, noté 16) où le candidat fait jouer les liens entre sentiment, préférence, imagination et le renversement des rôles, replaçant cette réflexion concrète dans le contexte du chapitre et de la critique de l'utilitarisme de Hare, et concluant de façon originale sur l'idée de sadisme comme « empathie mutilée ». De nombreux autres commentaires ont été de saisissantes illustrations de l'un des principaux objectifs que Bernard Williams s'était proposé dans cet ouvrage : plutôt qu'« élever au rang de norme rationnelle une expérience appauvrie », parvenir à discuter des arguments en philosophie morale d'une manière moins abstraite et moins générale, en prenant en compte leur inscription dans « les pratiques concrètes et les compréhensions partagées » et en faisant ressortir ainsi l'épaisseur de notre compréhension éthique première et la complexité de ses prolongements.

Rapport d'épreuve pour l'ARABE

Rapport établi par Marwan RASHED

Œuvre au programme : ABU BAKR AL-RAZI, *Al-šukūk 'alā Ġālīnūs* (Abū Bakr al-Rāzī, *Doutes sur Galien*, Introduction, édition et traduction par Pauline Koetschet, Berlin / Boston, 2019, Walter de Gruyter), de la page 2 (début du traité) à la page 132 (fin de la section 15)

I - Textes proposés aux candidats

sujet 1	p. 40.1-13 - texte arabe (41.1-26 texte français)
sujet 2	p. 42.6-18 - texte arabe (43.11-36 texte français)
sujet 3	p. 46.1-15 - texte arabe (47.1-28 texte français)

II - Rapport d'épreuve

Cette année était faste pour l'épreuve de langue arabe : deux arabisantes étaient admissibles. L'explication de texte arabe ne s'invente pas le jour de l'oral. La langue philosophique est difficile – du moins a-t-elle ses spécificités. En revanche, si l'on a travaillé, l'épreuve, très balisée, présente peu de risques – c'est même l'occasion d'engranger des points, comme le montrent les notes bonnes, voire très bonnes, octroyées de cette année (12 et 20). Outre la maîtrise de la langue du texte, on demande aux candidats une bonne information sur le contexte de l'œuvre : une capacité à se repérer dans le corpus de l'auteur, mais aussi dans le cadre plus général de la philosophie de langue arabe et de l'arrière-plan grec en jeu. Cette exigence était on ne peut plus claire, cette année, avec les *Doutes*

contre Galien de Razi, œuvre qui, comme le titre l'indique, entend mener une confrontation systématique avec le grand médecin de l'Antiquité. S'il était hors de propos de devenir un spécialiste de Galien ou d'histoire de la médecine durant l'année de préparation à l'agrégation, une information minimale sur les thèses philosophiques du médecin de Pergame critiquées par Razi était néanmoins indispensable. Les deux candidates ont eu à tirer au sort entre les trois passages suivants : [T1] 40.1-13 arabe = 41.1-26 français ; [T2] 42.6-18 arabe = 43.11-36 français ; [T3] 46.1-15 arabe = 47.1-28 français. Elles maîtrisaient l'une et l'autre les règles formelles de l'exercice. Après une brève introduction, elles ont procédé à la lecture à haute voix, groupe de mots par groupe de mots. Elles ont ensuite proposé une explication linéaire du texte, préalablement divisé en deux ou trois sections argumentatives. Le jury a choisi ces trois textes, tout d'abord, parce qu'ils étaient de taille et de difficulté à peu près équivalentes ; mais surtout parce que, sans être alambiqués ni retors, ils permettaient bien d'évaluer la compréhension des enjeux philosophiques de l'œuvre au programme. Razi y fait allusion, sans le dire en toutes lettres, à sa propre théodicée cosmologique, celle du traité perdu des *Cinq Principes*, qu'il oppose implicitement à celle de Galien, au nom d'un platonisme mieux compris. La maîtrise de cet arrière-plan était nécessaire pour réaliser une explication philosophique parfaite, mais une lecture immanente demeurait possible, quoique moins efficace. C'est ce qui a permis de distinguer les deux candidates : les deux prestations étaient certes très satisfaisantes, mais la meilleure a su appuyer sur une lecture et une traduction impeccables de l'arabe une explication sensible aux enjeux les plus fins d'une théologie platonicienne en contexte islamique.

Rapport d'épreuve pour le GREC

Rapport établi par Karine Tordo Rombaut à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

Oeuvre au programme : PLUTARQUE, *Adversus Colotem, Πρὸς Κωλώτην*, dans *Plutarch, Moralia*, Volume XIV (Loeb Classical Library No. 428), Harvard University Press, 1967, reprint 1996, pages 190-314.

I - Textes proposés aux candidats

de page	début	fin	à page
198 (1109A11, section 4)	Ὁ δ' οὖν δόξας	συνελαύνουσιν αὐτοῖς ;	200 (1109C11, section 5)
206 (1110C4, section 7)	αὐτὸς γὰρ οὖν	ὁ Κωλώτης.	208 (1110E4, section 7)
210 (1111A9, section 8)	ἐγκλητέος οὖν	παρέσχεν.	214 (1111C11, section 8)
214 (1111C11, section 8)	οἷον εὐθύς	παρασχεῖν.	216 (1111E12, section 9)
216 (1112A9, section 10)	καίτοι ὁ μὲν Ἐμπεδοκλῆς	καὶ ζῶον ;	218 (1112C10, section 11)
238 (1115C11, section 15)	Ἄλλὰ δὴ Πλάτων φησὶ	βέβαιόν ἐστιν	238 (1115E11, section 15)
240 (1115F3, section 15)	Ὡσπερ οὖν ὁ λέγων	προσαγορεύειν.	242 (1116B7, section 15)
254 (1118C1, section 20)	ἐν οἷς δὲ κομιδῇ	ἀλλὰ ἀπαγορεύουσι·	256 (1118E3, section 20)
268 (1120C8, section 24)	βούλεται δὲ	καὶ ἀνθρώπων	270 (1120E10, section 24)
280 (1122B8, section 26)	Κωλώτη δὲ οἶμαι	ἀγαθὸν φανεῖται·	282 (1122D8, section 27)
290 (1123E7, section 28)	ταῖς μὲν γε περὶ κόσμων	ἀρνούμενω τοῦ τιθέντος	290 (1124A12, section 28)
296 (1125A7, section 30)	Καὶ γὰρ ὁ τῶν θηρίων βίος	ἡγεμονίαις λέγοντες ;	298 (1125C10, section 31)

II - Rapport d'épreuve

Le nombre des admissibles parmi les candidats hellénistes a été le même (12) en 2024 qu'en 2023. La moyenne est de 12,91 avec 2 notes en dessous de 10. L'épreuve de grec peut nettement contribuer à la réussite au concours.

La traduction

La première étape de l'exposé propose une traduction de l'extrait, laquelle peut être précédée d'une introduction visant à le replacer dans son contexte, à indiquer sa problématique et à annoncer son orientation générale (par exemple sa thèse).

L'extrait ne doit pas être lu *in extenso* ni par phrases entières, mais par groupes de mots formant des unités syntaxiques ou sémantiques. Cela indique immédiatement au jury comment la fonction de chacun des termes et même la construction de la phrase dans son ensemble ont été interprétées. La traduction doit rester au plus près du texte grec tout en le restituant dans une version claire en français. Il ne faut ni omettre des mots (tel εὐθύς négligé dans le *Contre Colotès* 111C11, D10), ni en ajouter (un μὴ εἶναι importé en 1110C9), ni atomiser le texte en le traduisant mot à mot (ὡς ἔοικε restitué en 1109B11 par « comme il semble » sans être articulé avec le reste de la phrase). Le candidat assume la responsabilité de sa traduction, en lui donnant une forme achevée. Certains choix pourront ensuite être expliqués, du moins si cela s'avère utile, dans le cours de l'explication. Il importe en règle générale de conserver la même traduction pour des termes identiques, sauf quand une variation s'impose.

La traduction d'un texte philosophique en grec ancien exige une préparation et des bases linguistiques. L'œuvre inscrite au programme cette année reflétait ces exigences. Les candidats devaient maîtriser un vocabulaire technique (Plutarque emploie les termes utilisés par les épicuriens et par les philosophes auxquels Colotès s'est opposé), résoudre des difficultés syntaxiques liées à un style argumentatif dense (tel argument de détail est souvent mis au service d'un raisonnement de plus grande ampleur), identifier des conditions d'énonciation variables (Plutarque met en scène des dialogues fictifs, avec des verbes dont les sujets ne sont pas toujours explicites). La plupart des candidats a veillé à relever ces défis, en prêtant attention au texte, de façon à en restituer assez correctement au moins le sens général. Le jury a même été impressionné par la précision et la fluidité de certaines traductions, pour des passages dont la logique pouvait paraître difficile à transposer en français.

Les exposés les moins réussis trahissaient un manque de bases linguistiques ou de travail approfondi en amont. Compte tenu du temps imparti entre le tirage du sujet et l'exposé devant le jury, le dictionnaire ne peut servir qu'à *vérifier* le sens de certains mots, tels εὐώδης et δυσώδης (1109C2), « parfumé » et « malodorant » et non simplement « agréable » et « désagréable » ou βρασμός (1111E7), « agitation » et non pas « coup ». Les candidats doivent avoir préalablement mémorisé une assez grande partie du vocabulaire et s'être entraîné à repérer rapidement toutes les indications (les différents cas utilisés ; la présence ou non d'un article devant le substantif ; le genre – féminin, masculin ou neutre – d'un participe ou d'un pronom relatif ; les formes des verbes, etc.) utiles pour comprendre la structure grammaticale du passage à traduire. Faute d'avoir suffisamment prêté attention à ces différents points, des candidats dont les traductions étaient globalement acceptables n'ont cependant pas su éviter d'achopper sur certaines constructions (en particulier pour les dernières lignes des textes présentés, parfois traitées plus légèrement que les précédentes) ou de commettre des faux sens voire des contresens (généralement sans que cela affecte la compréhension d'ensemble du passage). Le jury a certes tenu compte de ces erreurs ou approximations dans son évaluation, mais il ne les a pas sanctionnées outre mesure.

La lecture préalable de l'œuvre au programme dans le texte grec paraît être une condition suffisante pour identifier les termes les plus fréquents ou significatifs. Ainsi, une erreur sur la traduction du verbe ἀναίρειν était peu compréhensible, dans la mesure où ce verbe est récurrent dans le *Contre Colotès*, y compris sous la forme de l'infinitif aoriste ἀνελεῖν (1122B10). Il n'y avait pas lieu

de se méprendre sur la traduction de ὁμοιότης (1116A2 : « ressemblance » et non « identité ») dans un passage où Plutarque soutient que Platon, en qualifiant d'*image* une chose perçue par les sens (par exemple un être humain), ne nie pas son existence pour autant. La traduction de οἱ περὶ πάντων ἐπέχοντες (1122C5) n'aurait pas dû poser problème dans un contexte où le substantif ἐποχή (1122D1) était correctement identifié comme renvoyant à la « suspension de l'assentiment » par Arcésilas. Une traduction beaucoup trop littérale du μηδὲν μᾶλλον (1110E2), restitué en première intention par « aucunement en plus », privait cette formule, correspondant pourtant à un « lieu commun », d'intelligibilité.

Les traductions disponibles peuvent évidemment guider le travail de préparation, mais il faut s'entraîner à traduire sans les avoir sous les yeux. Il n'est d'ailleurs pas interdit de s'en démarquer. Par exemple, la traduction de τὸ μεθεκτόν καὶ τὸ μετέχον (1115D11-12, E3) par « l'objet et le sujet de la participation » ne s'impose pas nécessairement dans le cadre de la distinction platonicienne entre le sensible (le participant) et l'intelligible (le participé). On peut envisager de traduire πάθος (1115E5) autrement que par « passivité », dans le contexte d'une critique de l'épicurisme.

L'articulation entre la traduction et l'explication

L'exercice comporte certes deux étapes, la traduction et l'explication, mais on ne doit pas dire pour autant que la première étape soit purement linguistique et la seconde, proprement philosophique. Cela ne tient pas seulement au fait qu'un texte mal traduit ne peut pas être correctement expliqué. Cela découle de la spécificité de l'exercice d'« explication de texte en langue étrangère ».

Les deux étapes sont à la fois distinctes et solidaires : la traduction dégage une signification, et l'explication oblige à revenir au texte. Cette remarque rappelle l'importance de la gestion du temps imparti pour la préparation de l'exposé : le temps consacré à la traduction ne doit pas conduire à négliger l'explication, laquelle ne doit ni perdre le texte de vue ni lui substituer des références doctrinales inadéquates. Certains exposés entendus cette année auraient pu avantageusement tirer parti de l'articulation entre la traduction et l'explication.

Cela vaut pour le temps même de l'exposé. Il convient d'exploiter la totalité du temps imparti (trente minutes d'exposé, quinze minutes d'entretien avec le jury). Même si le candidat par exemple ne parle que vingt minutes sur trente, l'entretien avec le jury ne durera pas plus de quinze minutes : les dix minutes non utilisées seront ainsi définitivement perdues. Or il est arrivé cette année que l'explication soit partiellement écourtée, parce que l'effort du candidat s'était manifestement concentré sur l'élaboration de la traduction. Par exemple, un candidat, après une traduction solide de son extrait, s'en tient à une explication correcte mais partielle de l'objection que Plutarque oppose à l'atomisme des épicuriens. La maîtrise de la langue n'est pas secondée par un travail de problématisation suffisant pour saisir l'importance que revêt, dans l'objection de Plutarque, l'effet de rebond consécutif au choc entre les atomes (1112B7-11, C6). Cela réduit la pertinence de l'analyse du contraste entre la μῖξις d'Empédocle (1112A11) et la περιπλοκή épicurienne (1112B4). Dès lors, l'exposé donne un aperçu relativement limité de la manière dont Plutarque parvient à retourner contre Colotès l'objection que ce dernier a dirigée contre Empédocle.

À l'inverse, il y a eu des cas où, une fois « débarrassé » de la traduction, le candidat ou la candidate s'est tourné vers les thématiques philosophiques dont l'extrait lui paraissait relever, en les ajustant plus ou moins judicieusement au texte. Par exemple, un candidat suppose que son extrait vise à réfuter l'argument suivant lequel la suspension du jugement prônée par Arcésilas entraîne l'ἀπραξία, empêchant de vivre. Mais il ne s'attache pas à la logique de la réfutation, fondée sur une théorie visant à rendre l'action compatible avec la suspension de l'assentiment. Il qualifie alors abusivement de « parties » les trois « mouvements » (1122B11) distingués par Plutarque. Il laisse échapper le fait que le ressort de la démonstration consiste à isoler le troisième (l'assentiment), afin d'établir que des deux premiers (la représentation et l'impulsion) suffisent à rendre compte de l'action. Cette erreur est d'autant plus étonnante que le candidat a proposé une restitution et une explication correctes de la proposition suivant laquelle l'action n'a besoin que de deux choses : la représentation du propre et

une impulsion vers ce qui est apparu comme le propre (1122C12-D2). Cela aurait dû le conduire à réviser l'ensemble de sa traduction. Ainsi, tout porte à penser que ce candidat, sciemment confronté à des difficultés de traduction, a cherché un appui dans tel ou tel point de doctrine qu'il a plaqué sur le texte, plutôt que de faire appel à une explication méthodique (note : 07).

Un autre exposé, reposant sur une traduction inégale, affirme que Plutarque donne « une version idéalisée de l'atomisme de Démocrite » et qu'il « caricature l'atomisme épicurien ». Cette approche est à double tranchant. D'un côté, elle débouche sur une présentation relativement acceptable de la critique d'Épicure par Plutarque – avec par exemple une analyse du sort réservé à l'idée de πάθος, adossée à une traduction efficace de l'adverbe παθητικῶς (1111E2-4). D'un autre côté, cette approche néglige le fait que, dans cet extrait, Plutarque, avant de donner une version prétendument « caricaturale » du système d'Épicure, examine les solutions censées résoudre, dans ce système, le problème de savoir comment les atomes peuvent engendrer des qualités sensibles. La candidate renonce alors à donner une explication argumentée de la différence qui, sur ce point, sépare Épicure des philosophes que sont Platon, Aristote et Xénocrate (1111D6-9) : elle se contente d'alléguer que, pour Plutarque, ces trois philosophes sont « recommandables ». L'hypothèse interprétative n'est pas suffisamment étayée. L'entretien avec le jury est néanmoins l'occasion de repérer une allusion aux homéomères et de mieux cerner la forme (par l'absurde) de la réfutation (note : 11).

Le jury a valorisé les exposés qui démontraient une capacité à conduire méthodiquement une explication philosophique du texte grec. Certaines maladresses peuvent même être excusées dans le cadre d'une authentique confrontation avec la lettre du texte. Les membres du jury ne sont pas tous des spécialistes de philosophie antique qui fréquentent régulièrement des textes écrits en grec ancien. Les exposés les plus réussis sont ceux qui parviennent à convaincre l'ensemble du jury que la traduction et l'explication pourraient permettre à un public non initié (tels des élèves ou des étudiants) de s'approprier le contenu philosophique du texte original, et même d'en disposer de manière autonome (par exemple pour s'y référer dans une réflexion personnelle). Certains exposés ont manifesté de vraies qualités pédagogiques, avec des explications propres à susciter l'intérêt des membres du jury.

L'explication

L'étude du *Contre Colotès* ne pouvait que pousser les candidats à s'informer sur les doctrines attribuées aux différents philosophes auxquels Plutarque se réfère, que ce soit pour les défendre, les invoquer ou les réfuter. Le jury n'a pas eu à déplorer une trop grande absence d'information dans ce domaine. Les candidats ont su faire état de leur connaissance des notions principales de l'épicurisme, de l'atomisme de Démocrite, de la physique d'Empédocle, de la distinction platonicienne entre l'être et la réalité, du scepticisme attribué à Arcésilas, etc. L'importance de cette information les exposait certes à la tentation de projeter les doctrines sur le texte ou de les substituer à l'explication. Mais aucun des hellénistes admissibles cette année n'a commis l'erreur de présenter un exposé exclusivement doxographique. Les connaissances acquises en amont ont généralement été mises au service de l'exercice.

La finesse et la précision des analyses n'ont cependant pas toujours suffi à empêcher les extrapolations à partir de tel ou tel détail. Par exemple, un candidat, attentif aux questions (abordées dans son extrait) de la connaissance de soi et de la nature de l'âme, rapporte le démonstratif τοιόσδε – dans l'expression σώματος τοιοῦδε (1118D5) – à la conception aristotélicienne de l'individuation du corps résultant de la détermination de la matière par la forme. Cette remarque intéressante en elle-même conduit le candidat à donner trop de poids, dans sa lecture du reste du passage, à cette perspective aristotélicienne, alors même qu'il disposait de la référence à *l'Alcibiade* de Platon, qui aurait pu éclairer le texte et ses enjeux, mais qu'il a renoncé à approfondir.

Le platonisme de Plutarque (platonisme « moyen », selon la désignation usuelle en histoire de la philosophie) n'a pas toujours été envisagé dans sa spécificité. Ainsi, une candidate explique à juste titre que l'analyse de l'erreur commise par Colotès dans son interprétation de la distinction entre le devenir changeant et la réalité immuable procure à Plutarque l'occasion – moyennant la distinction

entre « le fait de ne pas être » (τὸ μὴ εἶναι) et « le fait d'être non-être » (τὸ μὴ ὄν εἶναι) – de soustraire Platon à l'accusation de nier l'existence des choses sensibles. Néanmoins, la candidate ne distingue pas très nettement entre le statut des choses sensibles et le statut du non-être de la matière compris comme pure négativité. Elle ne tient pas suffisamment compte du sens spécifique du concept d'altérité (ἐτερότης, 1115D11), que Plutarque mobilise ici pour caractériser la relation – identifiée à une relation d'image à modèle – entre le participant sensible et le participé intelligible. La distinction établie dans le *Sophiste* entre le non-être et l'autre de l'être, qui aurait été utile ici, n'est pas mentionnée, pas même dans l'entretien avec le jury, malgré des questions dans ce sens. La candidate n'exploite pas non plus la différence établie par le *Timée* (auquel elle s'est pourtant référée au début de son exposé) entre le corps sensible et le matériau-réceptacle, la χώρα.

Les candidats ont massivement exploité l'analyse du procédé (du type *tu quoque*) consistant à retourner contre l'épicurisme les reproches adressés par Colotès aux doctrines dont ce dernier soutient qu'elles empêchent de vivre. Cette analyse a souvent induit une lecture attentive à la ligne directrice de l'argumentation déployée par Plutarque dans certains passages (à condition, bien sûr, de ne pas chercher à rabattre à tout prix cette argumentation sur ce procédé).

Ainsi, une candidate s'attache à la fonction qu'occupent, dans le raisonnement de Plutarque, les observations relatives au caractère variable des sensations : ces observations lui servent de moyen terme pour établir qu'en déclarant « toutes les représentations dues à la sensation sont vraies », les épicuriens souscrivent à leur insu à l'énoncé « rien n'est plus tel que tel », faussement attribuée (selon Plutarque) à Démocrite par Colotès. Même si elle rapporte au « scepticisme » un énoncé qu'il aurait été plus juste de qualifier de « relativiste » (avec la référence à Protagoras présente dans le contexte), cette candidate a le mérite de prendre la mesure de l'attention accordée par Plutarque, dans l'extrait comme dans le reste de l'œuvre, aux arguments – telles les théories physiques (1109C5-11) ou les procédures de confirmation et d'infirmité (1121E2-3) – que les épicuriens pourraient opposer à sa démonstration (note : 15,5).

Une autre candidate relève les termes techniques τὰξεις et θέσεις (1110C7), les relie à la notion de σχῆμα, ainsi qu'aux termes correspondants chez Démocrite, afin d'expliquer comment les atomistes rendent compte de la formation des agrégats, avec pour seuls principes les atomes et le vide. C'est en s'attachant à la lettre du texte (génitif absolu ; préposition πρὸς suivie de l'accusatif) que la candidate expose la manière spécifique dont Épicure utilise l'atomisme pour théoriser la naissance des propriétés sensibles. L'étude du raisonnement (1110D9 : ὥστε) va de pair avec l'analyse des indices attestant que Plutarque cherche, en s'appuyant sur la λέξις d'Épicure (1110C10), à démontrer que ce dernier est en fait relativiste, à le mettre en contradiction avec lui-même (1110E1 : τάραχος, qui entre en opposition avec l'ἀταραξία), voire à révéler que, de son propre aveu, il ne sait rien (1110C11 : οὐκ οἶδα). La candidate tire profit de l'entretien avec le jury, qui lui permet de caractériser la forme inductive du raisonnement, de revenir sur la relation entre atomes et agrégats, ou encore de comparer l'ignorance d'Épicure à l'in-science de Socrate, mentionnée dans la suite de l'ouvrage (note : 16,5).

Il convient de rappeler que la mise en évidence de l'arrière-plan doctrinal ne doit surtout pas écraser l'explication ni se substituer à l'indispensable travail de problématisation et de conceptualisation. Il faut d'abord rendre compte de la logique de l'argumentation en jeu dans les lignes à expliquer.

Par exemple, un candidat, après avoir déjoué la plupart des difficultés de syntaxe de son extrait, part du principe que Plutarque cherche à retourner contre les épicuriens l'accusation d'ἀπραξία dirigée par Colotès contre Arcésilas. Voyant néanmoins que l'extrait pose un problème « gnoseologique », le candidat maintient que l'enjeu réside dans « l'articulation entre la théorie et la pratique ». Il relève certes la résonance « éthique » de certains termes et se demande comment le platonicien Plutarque se situe par rapport au débat entre scepticisme et épicurisme. Mais il ne s'engage pas résolument dans l'analyse méthodique du raisonnement visant à réduire à l'absurde la position « relativiste » des épicuriens afin de faire admettre, par contraste, la rationalité de l'ἐποχή sceptique.

À l'inverse, un autre exposé, porté par une traduction particulièrement limpide, démontre que Plutarque, en reprenant à son compte le lieu commun qui compare comiquement les épicuriens à des bêtes, se livre en fait, malgré les apparences, à une critique raisonnée de la pensée politique d'Épicure. La candidate procède à une analyse serrée des objections qu'à travers sa description imagée de leur mode de vie, Plutarque en vient à opposer au conventionalisme des épicuriens. L'exposé s'appuie sur *la Lettre à Ménécée* non seulement pour identifier les points de doctrine contestés par Plutarque mais également pour réfléchir sur les limites de sa réfutation. La position de Plutarque lui-même est à la fois inférée de son argumentation critique et rapportée à son « platonisme ». La candidate souligne la portée philosophique de l'extrait, qui met en évidence « l'ambiguïté fondamentale de la vie politique pour les épicuriens » (note : 18,5).

L'entretien

La finalité de l'entretien est d'amener les candidats à corriger ses éventuelles erreurs, à préciser ses analyses ou à les pousser plus loin. Ils peuvent même être invités à soulever un problème qui leur a échappé, et à réexaminer leur explication sur le fond. Ils doivent faire preuve d'ouverture d'esprit afin d'accueillir positivement les propositions, qui peuvent, même dans le cas d'une prestation mal engagée, conduire le jury à relever la note. Autrement dit, le candidat doit s'appliquer à saisir les perches qui leur sont tendues et à rebondir sur les suggestions qui leur sont faites.

En règle générale, les hellénistes admissibles cette année ont su rester assez alertes et concentrés pour tirer parti de l'entretien. Cela a pu les conduire à corriger une traduction, par exemple en attribuant son antécédent à un relatif (1109C7), en comprenant à quel « tout » une « partie » devait être rattachée (1110C11-12) etc. Cela a pu également les amener à développer leur explication, par exemple en identifiant la forme d'un raisonnement (voir les exemples ci-dessus pour des raisonnements par l'absurde ou par induction). Il leur est souvent arrivé de préciser les références mises en jeu, telle la doctrine des éléments d'Empédocle (1112A9-10).

L'exemple suivant peut donner une idée de la manière dont l'entretien pourrait être exploité. Le candidat a d'abord correctement expliqué que Plutarque reproche à Épicure une inconséquence dont la pensée de Démocrite, auquel Épicure a emprunté ses principes, lui paraît être dépourvue. Le candidat soutient néanmoins que les mots τὰ συμβαίνοντα (1111A10-B1) – qui désignent les conséquences des principes admis par Démocrite – témoignent d'une « indépendance vis-à-vis du discours logique ». N'y a-t-il pas là une contradiction ? La question invitait le candidat non pas tant à renoncer à son interprétation qu'à démontrer qu'elle contenait de quoi résoudre la difficulté. Il lui aurait été possible d'opposer une nécessité aveugle – fondée sur des principes eux-mêmes arbitraires – à une autre forme de nécessité – fondée sur des principes rationnels, telles les Idées platoniciennes, opposables aux atomes, dont le contexte rappelle qu'ils sont eux-mêmes qualifiés d'ἰδέαι (1111A3-4) par Démocrite. Le même candidat ayant mobilisé sa connaissance de l'épicurisme pour élucider la première (sur la Providence) des trois allusions contenues dans son extrait (1111B9-13), le jury l'interroge sur la deuxième allusion (sur la φιλία), que le candidat explique alors correctement. La troisième allusion (sur l'illimité) est malheureusement laissée de côté, le temps imparti pour l'entretien étant écoulé.

Le jury tient à saluer le sérieux avec lequel les hellénistes admissibles ont abordé l'exercice d'explication de texte en langue étrangère. La qualité du dialogue philosophique que leur niveau de grec, leurs compétences méthodologiques et leur disponibilité intellectuelle leur ont généralement permis d'établir avec l'œuvre au programme mérite d'être soulignée.

Rapport d'épreuve pour l'ITALIEN

Rapport établi par Ronald Bonan et Barbara De Negroni

Œuvre au programme : LEOPARDI, *La Strage delle illusioni*, Piccola biblioteca Adelphi n° 291, 1992.

I-Textes proposés aux candidats

De page	début	fin	à page
70	L'intiera filosofia	popolare d'oggi	70
72	La superiorità	è riposto	72
89	Il solo preservativo	ec. ec. ec.	90
98	Quella sentenza	moltissime guise	99
105	Dovunque si è trovato	come proprio simile	106
130	Non solamente	e sulla morale	131
151	Si può dir	di disperata speranza	152
170	Finché durarono queste passioni	quale l'ho descritto	171
173	La più bella e fortunata	ottenuta in effetto	174
196	Or che la specie umana	ed ottengono il loro fine	197
198	Quanto sia maggiore	ec. ec. ec.	199
241	Pare affatto contraddittorio	di detta tendenza	242

II - Rapport d'épreuve

L'explication de texte étranger comporte des exigences spécifiques qui cependant ne la différencient en rien d'une explication de texte philosophique : le fait qu'elle procède d'une traduction ne fait qu'en renforcer la portée en raison de l'accès au texte original. La première des difficultés de l'épreuve est donc la traduction (dont on rappelle qu'elle doit être faite par groupes de mots, sans lecture préalable de l'intégralité du texte) : la précision y sera toujours préférée à l'élégance car il s'agit de rendre compte du texte dans son détail et non simplement d'en dégager l'esprit. A cet égard les traductions les moins bonnes des extraits de Leopardi entendues par le jury ont cédé trop facilement aux pseudo-facilités des « faux-amis » ou ont négligé de procéder à une salutaire vérification dans le dictionnaire unilingue (en l'occurrence le Garzanti), mis à la disposition des candidats, l'exactitude de la proposition de traduction. Dans une langue comme celle de Leopardi, qui est très proche de l'italien contemporain courant, la précision des choix de traduction est réellement exigible et a servi à différencier les prestations. Le Jury n'a certes pas retenu ce seul critère : car la deuxième difficulté, sans doute la plus spécifique, réside dans un choix explicite de possibilités de traduction qui soient déjà cohérentes avec l'interprétation de l'extrait du livre que proposera l'explication proprement dite. Les meilleures explications entendues cette année sont ainsi celles qui, dès la traduction, donnaient au texte léopardien la coloration ou le contraste qu'une lecture vigoureuse et informée allait ensuite contribuer à consolider. Une des meilleures prestations a été ainsi celle d'un candidat qui est parvenu à faire entendre le style propre de Leopardi dans la traduction d'un texte cultivant un certain paradoxe à propos de l'insociabilité naturelle de l'homme. La traduction incarnait d'entrée de jeu l'esprit du texte, elle restituait habilement l'unité du fond et de la forme dont l'explication a défendu ensuite la nécessité philosophique. Une autre prestation a su prendre en charge dans ses choix de traduction le

conflit constant entre les prétentions de la raison, que Leopardi considère comme illégitime, un certain primat de la nature qui réussit à déjouer les pièges de la raison calculatrice grâce à des formes d'illusion, et le vocabulaire qui y est associé. Ces excellentes prestations n'auraient certes pas atteint ce niveau si elles n'avaient pas su contourner la troisième difficulté de l'épreuve, telle qu'elle s'est particulièrement manifestée à l'occasion des explications des extraits de *La Strage delle illusioni* : il s'agit de l'absolue nécessité de restituer les contextes des lignes précisément proposées à la traduction (en général une trentaine). Non que la relative brièveté des extraits (choisis de la sorte pour que leur traduction n'exige pas un temps trop important dans le temps de préparation) rende incomplète la présentation de la pensée de l'auteur ; toute « coupure » dans un ouvrage est de nature à isoler l'extrait du contexte et à le rendre alors moins intelligible. Mais le livre de Leopardi au programme est une anthologie qui procède déjà d'un choix à partir de l'immense *Zibaldone* composé de milliers de pages sur des thèmes très divers dont *La Strage* retient essentiellement ceux en rapport avec l'Histoire, la civilisation, et la modernité. Ici plus qu'ailleurs donc la recontextualisation s'imposait comme un préalable à la lecture des extraits doublement isolés de l'ensemble dont ils émanent. Cette mise en relation avec le propos général de Leopardi ainsi qu'avec la progression des thèmes dans l'œuvre, puis avec la forme même du *Zibaldone* (souvent fragmentaire, aphoristique, elliptique) ne pouvait pas faire défaut aux tentatives d'interprétation des textes : les prestations les plus faibles, ne procédant que trop vaguement à cette mise en contexte, ont quelque peu « erré » dans leur lecture. L'une d'entre elles croit percevoir une téléologie à l'œuvre dans l'histoire, une autre pense reconnaître une Providence dans la figure de la nature : autant de thèses qu'une vision informée de Leopardi ne saurait retenir. Plus gravement le thème central et presque obsédant de l'illusion ne reçoit pas le traitement qu'il mérite faute d'une mise en perspective suffisante, rappelant comment les illusions, même si elles sont démasquées par la raison, subsistent dans le monde et forment pour Leopardi l'essentiel de notre vie. Inversement la capacité à demeurer centré dans la lettre et l'esprit de l'extrait proposé et à les faire résonner avec des contextes proches puis plus globaux a donné à certaines prestations beaucoup d'épaisseur philosophique. Celle-ci pouvait être encore améliorée en utilisant de manière ponctuelle et judicieuse l'abondante littérature critique sur la philosophie de Leopardi : le recours aux commentaires n'est jamais une obligation mais il a bien aidé certains candidats à établir avec précision les nombreux rapprochements avec les philosophes du XVIII^e et du XIX^e siècles que Leopardi vise dans son propos, toujours très informé mais le plus souvent peu référencé. Signalons enfin que le jury a apprécié la clarté avec laquelle les candidats présentent les différents moments du texte, en faisant preuve de pédagogie et en donnant l'occasion de mieux laisser apprécier la pertinence du principe dont procède le choix de cette segmentation méthodique du texte. Ici encore la densité de l'écriture de Leopardi rendait l'exercice à la fois difficile et plus artificiel, comme l'a signalé avec audace et justesse une explication parmi les plus éclairantes.

Rapport d'épreuve pour le LATIN

**Rapport établi par Fabrice Colonna et Barbara de Negroni
à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission**

Œuvre au programme : LUCRÈCE, *De Rerum natura*, Livre IV. NB : édition J. Kany-Turpin, Paris, GF-Flammarion ; ou édition A. Ernout, Paris, Les Belles Lettres

Nb : comme indiqué lors de la publication du programme, les candidats avaient le choix entre l'édition J. Kany-Turpin, Paris, GF-Flammarion, ou l'édition A. Ernout, Paris, Les Belles Lettres

I - Textes proposés aux candidats (nb : les numéros indiqués sont les numéros des vers)

6	primum quod magnis doceo	ac persentis utilitatem	25
26	Sed quoniam docui	dederint primordia quaeque	45
46	Dico igitur rerum effigias	summo de corpore rerum	64
72	Nam certe iacere	possunt secreta uideri	89
154	Quapropter fit ut	ora superne	173
176	Nunc age, quam	leuitate ferantur	195
230	Praeterea, quoniam	atque ita transit	249
269	Nunc age, cur	tantum semota uidetur	288
292	Nunc ea quae nobis	et conuertit eodem	310
332	Lurida praeterea fiunt	rerum coniecta mouere	352
379	Nec tamen hic oculos	res indicat ipsa	396
426	Porticus aequali	fluitare liquore	442
447	At si forte oculo	sensibu' uisa	466
478	Inuenies primis	tempore, uerums't	499
524	Principio auditur sonus	leuore creatur	543
553	Hoc ubi non longum	imagine uerbi	571
595	Quod superest, non est	uerba audire uidemur	614
642	Ut quibus id fiat	hamataque fauces	662
687	Hic odor ipse igitur	et uestigia quaerunt	705
724	Principio hoc dico,	ratione creantur	744
749	Haec fieri ut memoro	se cernere credit	767
779	Quaeritur in primis	in quisque parata ?	797
799	Tanta est mobilitas	frustraminis ipsi	818
832	Cetera de genere	quam pocula natum	850
877	Nunc qui fiat uti	uentoque feratur	897
907	Nunc quibus ille	perfusum frigore leti	924
929	Sed quibus haec	motibus alte	949
971	Cetera sic studia	saepe quiete	990
1005	Et quo quaeque	corporis aestu	1023

II - Rapport d'épreuve

Vingt-huit candidats ont présenté cette année l'épreuve de latin qui portait sur le chant IV du *De rerum natura* de Lucrèce. Nous avons encore une fois observé, lors de cette session, une très grande disparité entre latinistes, avec une nette scission entre deux groupes : ceux qui s'étaient bien préparés, et qui comprenaient la littéralité du texte aussi bien qu'ils en saisissaient les enjeux ; ceux au contraire qui peinaient à traduire le latin et qui, de ce fait, n'arrivaient pas à produire un commentaire éclairant. Les deux groupes apparaissent nettement dans les notes attribuées : 17 candidats ont entre 13 et 20 ; 9 entre 7 et 4.

La spécificité de l'épreuve de commentaire de texte étranger est que son temps de préparation est très bref (1h30), eu égard à la difficulté de présenter une traduction et un commentaire du texte proposé. Quand bien même les extraits sont assez courts (nous avons toujours donné entre 18 et 20 vers), la production d'une traduction et d'un commentaire détaillé ne laisse que très peu de temps pour la réflexion. En aucun cas les candidats ne peuvent se présenter à cette épreuve en découvrant (d'un point de vue linguistique) le texte à traduire ; ils ou elles n'auront guère le loisir de faire des recherches fouillées dans le dictionnaire à disposition (en l'occurrence pour le latin, le Gaffiot) ni de s'interroger trop longuement sur la structure d'une phrase. Le temps pris pour la traduction se faisant

toujours au détriment du commentaire, les candidats doivent donc veiller à bien se familiariser en amont de l'épreuve avec les difficultés posées par le texte.

Or le texte de Lucrèce est, d'un point de vue linguistique, particulièrement difficile. Il y a d'abord plusieurs difficultés liées à la forme poétique. En écrivant des hexamètres dactyliques, Lucrèce doit respecter des contraintes formelles complexes, qui le conduisent nécessairement à devoir bien souvent déplacer des mots pour qu'ils puissent s'intégrer dans un vers en respectant les règles de scansion, ce qui rend la construction souvent peu évidente. Il était donc absolument indispensable, non seulement de lire le latin par groupe de mots, mais dans bien des cas de lire le groupe de mots qui fait sens et donc de regrouper des mots séparés en raison de la métrique du vers. De plus la poésie autorise le fait de jouer sur certaines formes en pouvant modifier par exemple la forme classique d'un accusatif, ou de pratiquer régulièrement des contractions ou des tmèses (disjonction de deux éléments d'un mot composé). Il y a ensuite des difficultés liées à la grande richesse du lexique de Lucrèce, qui recourt souvent à un vocabulaire imagé qui n'est pas nécessairement très courant.

Le texte mis au programme n'était pas très long — un chant seulement parmi les six que comprend l'œuvre — mais il était indispensable de l'avoir étudié linguistiquement tôt dans l'année. Sur le plan de la traduction, la reprise a toujours joué un rôle très important et nous avons considéré comme satisfaisante une traduction qui était bien corrigée quand nous posions des questions.

La traduction devait permettre d'organiser un commentaire s'appuyant précisément sur le texte. Bien des analyses sont restées trop générales et ont plaqué sur l'extrait proposé des considérations larges sur l'épicurisme ou sur Lucrèce : ces connaissances étaient souvent justes, mais elles ne pouvaient être véritablement utiles que si elles permettaient de rendre compte d'éléments précis du texte à commenter et d'en comprendre les arguments. Les candidats doivent donc toujours réussir à faire le tri dans leurs connaissances en se demandant chaque fois quels éléments de l'épicurisme sont importants pour expliquer ce texte précis, et à utiliser précisément un argument par rapport à tel ou tel moment du texte à expliquer. Les meilleurs candidats étaient en revanche capables de mobiliser des passages très précis du chant IV, que ce soit dans leur explication ou dans leurs réponses aux questions lors de la reprise.

Dans l'ensemble des textes qui ont été choisis du chant IV, plusieurs problèmes importants se posaient, de façon plus ou moins accentuée en fonction de l'extrait choisi.

Il y avait d'abord la question du style du texte, et du recours de Lucrèce à la poésie, qui posait le problème d'une double transposition, du grec d'Épicure au latin de Lucrèce, et de la prose d'Épicure à la poésie de Lucrèce. Cela conduisait à travailler sur l'inventivité lexicale dont pouvait faire preuve Lucrèce, mais aussi sur le rôle de la poésie, sur la façon dont celle-ci, bien loin d'être un chant des sirènes cherchant à tromper son lecteur, devait permettre un accès plus facile à la doctrine d'Épicure, à la manière dont un médecin enduit de miel la coupe d'un médicament particulièrement amer. Le caractère lumineux du texte revêtait un enjeu d'autant plus important qu'il devait libérer l'esprit du lecteur des entraves provoquées par la religion et la superstition.

Il était de plus nécessaire de travailler sur la filiation du texte de Lucrèce par rapport à Épicure : il s'agit pour le poète latin de faire connaître la pensée d'Épicure, et non de refonder un nouvel épicurisme. Le lien avec Épicure et les différences avec Démocrite étaient éclairants pour bien des passages, et les meilleurs candidats ont su en tirer judicieusement parti.

Se posait ensuite de façon fondamentale dans ce chant la question du rôle des sens, et de leur caractère décisif pour la connaissance : la sensation étant toujours vraie. Cela supposait de travailler sur le fonctionnement des sens, et sur l'explication précise de la sensation par les émanations provenant des objets et frappant les sens. La question des simulacres a souvent été traitée ici de façon approximative, voire inexacte : il était important à la fois d'expliquer en quoi ils consistent, en jouant au besoin sur les images utilisées par Lucrèce des tuniques des cigales ou des peaux des serpents, et de montrer que les simulacres n'appartiennent qu'au sens de la vue : si toute sensation s'explique par une émanation provenant de l'objet, il n'y a que pour la vue qu'elle prend la forme d'un simulacre. Cela pouvait souvent conduire à analyser la spécificité de l'analyse de la vue par Lucrèce, en l'opposant par exemple à la conception de la vue chez Platon. La « phénoménologie » des sens est toujours très précise et subtile dans le chant IV, et c'est cette précision même qui permet de formuler des arguments

en faveur de la théorie épicurienne. Il convenait donc de restituer les descriptions lucrésiennes avec une grande minutie.

Cela conduisait ensuite dans certains passages à analyser les polémiques de Lucrèce envers les arguments sceptiques, dans des développements où il critique très explicitement des modes sceptiques. On pouvait évidemment utiliser comme source les modes sceptiques analysés par Sextus Empiricus, à condition de ne pas laisser entendre que Lucrèce avait pu lire le texte de Sextus — qui a écrit plus de deux siècles après la mort de Lucrèce — mais d'indiquer qu'on trouve dans Sextus une reprise d'anciens arguments pyrrhoniens que Lucrèce connaissait bien. Sextus fournissait une source utile pour montrer comment les sceptiques jouent constamment sur la contradiction des sens entre eux, et comment Lucrèce récuse cette contradiction en travaillant sur la diversité des informations fournies par les différents sens.

Enfin, se posait constamment la question des enjeux du texte, enjeux tant épistémologiques qu'éthiques : la connaissance de la nature doit libérer l'esprit de la superstition ; la sagesse épicurienne doit permettre aux hommes de vivre dans de hauts lieux protégés par la pensée des sages, et la connaissance doit favoriser l'obtention d'une véritable tranquillité de l'âme.

Plusieurs candidats ont montré une connaissance tout à fait remarquable du texte, et nous voudrions conclure ce rapport en les remerciant de nous avoir donné des explications lumineuses, qui à la manière épicurienne savaient se réjouir divinement dans l'exercice de la pensée.
