



**MINISTÈRES  
ÉDUCATION  
JEUNESSE  
SPORTS  
ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Direction générale des ressources humaines**

## **RAPPORT DU JURY**

**SESSION 2025**

**Concours : CAPES externe et CAFEP**

**Section : philosophie**

Rapport de jury présenté par : M. Jean-François BALAUDÉ, président de jury

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

## SOMMAIRE

COMPOSITION DU JURY .....	4
PRÉAMBULE .....	5
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ .....	6
PREMIÈRE ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE .....	6
Descriptif de l'épreuve .....	6
Sujet.....	6
Données statistiques .....	6
Rapport d'épreuve.....	6
DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE .....	17
Descriptif de l'épreuve .....	17
Données statistiques .....	17
Texte à expliquer .....	17
Rapport d'épreuve.....	19
ÉPREUVES D'ADMISSION .....	38
PREMIÈRE ÉPREUVE : LEÇON .....	38
Descriptif de l'épreuve .....	38
Données statistiques .....	38
Liste des sujets proposés pour la leçon .....	39
Rapport d'épreuve.....	70
DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN .....	83
Descriptif de l'épreuve .....	83
Données statistiques .....	83
Rapport d'épreuve.....	84
ANNEXES .....	106
Définition des épreuves du Capes-Cafep / Section philosophie.....	106
Programme de philosophie des séries générales et technologiques et de programme « Humanités, littérature et philosophie » des classes de 1ère et terminale.....	106
Statistiques de la session 2025, épreuves d'admissibilité .....	107
Statistiques de la session 2025, épreuves d'admission.....	108

## COMPOSITION DU JURY

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

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

Pour la session 2026, les candidats pourront prendre connaissance de l'arrêté de composition du jury sur [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr) jusqu'à la proclamation des résultats d'admission de la session.

## PRÉAMBULE

Le concours de la session 2025 voit le nombre de postes offerts au CAPES augmenter (145, contre 140 en 2024), comme en 2024, tandis que le nombre de contrats au CAFEP reste stable à une unité près (19 contrats, contre 20 en 2024, auxquels s'ajoutent trois candidats inscrits en liste complémentaire).

Sur les 1691 candidats inscrits (contre 1682 lors de la session précédente), 1102 ont composé lors de la première épreuve d'admissibilité (contre 1063 en 2024), et 1076 ont composé lors de la seconde épreuve (contre 1050 en 2024) : ils ont ainsi été 39 candidats de plus à rédiger une copie lors de l'épreuve de composition, et 26 de plus qu'en 2023 à composer lors de l'épreuve disciplinaire appliquée. Le nombre d'abandons entre les deux épreuves reste faible.

A l'issue des deux épreuves d'écrit, 325 candidats ont été déclarés admissibles au CAPES, 42 au CAFEP. Se sont ajoutés à eux 16 élèves-professeurs stagiaires des Écoles Normales Supérieures, soit un total de 383 admissibles, contre 371 lors de la session 2024.

Pour autant, seuls 328 d'entre eux se sont effectivement présentés lors des épreuves d'admission : les calendriers respectifs des épreuves orales des concours de l'agrégation et du CAPES externe étaient décalés, comme lors de la précédente session, de telle sorte que les résultats de l'agrégation étaient connus au moment où commençaient les oraux du Capes. Les lauréats nouvellement agrégés ne se sont ainsi pas présentés à l'oral du CAPES.

# ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

## PREMIÈRE ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE

### Descriptif de l'épreuve

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

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

Durée : 6 heures ; coefficient : 2

### Sujet

« L'idée de perfection »

### Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de copies corrigées	898	204
Notes mini / maxi	0 / 19	0 / 18
Moyenne	8,38	7,53
Écart type	3,69	3,06
Moyenne des admissibles	11,96	11,40

### Rapport d'épreuve

**Rapport établi par M. Grégoire LEFFTZ et M. David WITTMANN à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission**

#### Recommandations générales

Le jury, auquel il a été donné de lire quelques excellentes copies, a néanmoins relevé cette année trois faiblesses principales, marquantes par leur récurrence non moins que par leur gravité.

a) *Le rôle de l'analyse conceptuelle et de la problématisation*

Si chaque discipline possède son objet propre, les concepts constituent sans doute celui de la philosophie. Un travail qui les prendrait pour acquis en omettant de les analyser, d'y faire

apparaître des couches de sens d'abord inaperçues, de les remanier peut-être, ne serait plus tout à fait de nature philosophique, quelles que puissent être par ailleurs ses qualités. C'est le premier écueil que rencontraient, cette année, de trop nombreuses copies, et sur lequel le jury souhaiterait attirer l'attention. Loin d'être secondaire ou de pouvoir être escamotée, l'analyse des concepts constitue la charpente sans laquelle le reste de la dissertation ne peut tenir d'aplomb. Lorsqu'elle est bien menée, elle permet de l'entamer avec pertinence, comme le fait une très bonne copie en entrant dans son développement (nonobstant quelque maladresse syntaxique) : « Il est nécessaire de distinguer deux sens distincts de la "perfection". Un sens d'abord relatif : pour un objet, une situation ou une action, est dit "parfait" celui pour lequel on ne peut admettre de meilleur. En ce sens, la perfection semble être à l'intersection de deux autres concepts. La complétude, d'abord : la montre parfaite est celle dont il ne manque rien [...] ; l'adéquation, ensuite : quelqu'un se comporte parfaitement s'il se comporte "comme il se doit". [...] Or, la perfection a aussi un sens absolu : [c'est l'idée de quelque chose qui] non seulement ne peut être mieux — sens relatif —, mais aussi et surtout dont rien ne peut être mieux ».

S'il est vrai qu'un tel savoir-faire philosophique est sans recette, les étapes essentielles peuvent néanmoins en être exposées. Analyser, en effet, signifie d'abord *faire justice à la formulation du sujet*. Trop de copies dissertent de « la perfection », ce qui n'était pas le sujet proposé ; quelques-unes, moins nombreuses, traitent « l'idée », négligeant le complément du nom ; certaines enfin, inversant l'intitulé, examinent « la perfection de l'idée ». Toutes passent ce faisant à côté de la réflexion attendue. Analyser signifie ensuite *définir*, et ce dès l'introduction, quitte à reprendre et à corriger plus tard un point de départ trop naïf. Cette étape se doit bien sûr d'être effectuée avec la précision requise, la perfection ne pouvant, comme on a par exemple pu le lire, être circonscrite comme « le top du top ». Il est décisif, pour cette étape de définition, de savoir se rappeler qu'analyser signifie également *distinguer*. Ont ainsi été appréciées les copies capables de différencier la perfection, de prime abord absolue, du meilleur, par définition relatif — concepts trop souvent confondus à propos de Leibniz, comme si l'on pouvait se réclamer de lui pour affirmer que la perfection n'est pas exclusive de son contraire, étant donné que le monde intègre l'imperfection, et qu'il est pourtant parfait (là est la confusion). Tout en distinguant, il s'agit aussi bien de *relier*, en mettant au jour les accointances d'abord inapparentes, et cependant fécondes, que les concepts en jeu dans le sujet peuvent entretenir avec d'autres : tels ceux de finalité, ou de normativité, sur lesquels de bonnes copies ont su bâtir d'intéressants développements. Analyser signifie enfin *remanier*, et l'approfondissement ou la reconfiguration de la manière dont les termes avaient été initialement compris fournit souvent le ressort qui permet aux excellentes dissertations de progresser dans leur raisonnement. C'est ainsi par exemple qu'une distinction pertinente entre concept et idée a parfois fourni, en troisième partie, la matière d'un dépassement, en permettant de redéfinir l'idée comme ce que la pensée ne saisit jamais tout à fait, et qui peut pour cette raison la mouvoir.

D'une manière générale, il est nécessaire que la dissertation laisse au correcteur l'impression d'un gain de compréhension conceptuelle, ou d'une meilleure intelligence des termes que nous manions, grâce à laquelle des tensions philosophiques auront été *ipso facto* dénouées. Tel est le geste philosophique essentiel, celui que la dissertation est tout entière vouée à accomplir. S'il manque, on peut dire en un sens que rien n'est fait.

#### b) *La solidité des connaissances et de la culture philosophique*

Le deuxième écueil sur lequel le jury souhaite attirer l'attention réside dans une maîtrise souvent trop faible des grands textes de la tradition philosophique.

Une dissertation de philosophie ne saurait bien évidemment être un pur exercice doxographique, ce qu'elle demeure hélas encore dans certaines copies qui sont dès lors légitimement sanctionnées ; pour autant, notre matière se nourrit par essence de ses textes fondateurs et, partant, tout cheminement dissertatif doit s'appuyer sur une connaissance solide et précise, ainsi que sur une fréquentation assidue et personnelle des auteurs classiques. Il est pourtant apparu aux correcteurs que les copies témoignant de connaissances lacunaires, voire indigentes, avaient tendance à se multiplier. Trop souvent, en effet, les références aux grandes œuvres de l'histoire de la philosophie ont pu sembler allusives, superficielles ou gravement fautives. Davantage même, nombre de candidats semblent fuir, comme à dessein, les auteurs réputés techniques figurant au programme de terminale. Aussi souhaitons-nous rappeler aux préparateurs que le CAPES de philosophie n'est pas un exercice de dilettante, ou un sport de spectateur, mais qu'il réclame bien au contraire une préparation sérieuse et exigeante ; la méconnaissance de la tradition philosophique est d'autant plus préjudiciable pour de futurs professeurs qu'ils auront pour mission de la transmettre et de montrer aux élèves toutes les ressources et les outils qu'elle offre à qui souhaite s'exercer à la pensée, même la plus contemporaine.

### c) *La pertinence de la perspective critique*

Enfin, il est apparu fort étonnant que des candidats au CAPES de philosophie ne soient pas à même de prendre quelque distance critique et, comme le disait Nietzsche, d'empoigner leur marteau pour sonder les idoles de la perfection quant à leurs origines, leurs motivations et leurs conséquences. Certains, excipant de la procrastination - ou mettant en avant d'autres pathologies du rapport à la norme - parviennent à prendre du champ, quand bien même ils ont souvent du mal à faire fructifier et à analyser philosophiquement de tels phénomènes psychologiques. Rares sont ceux qui ont véritablement interrogé les conséquences potentiellement délétères d'une idée de perfection qui pouvait être le vecteur d'une négation du fini, du corps ainsi que du sensible ; plus exceptionnels encore les candidats à avoir sérieusement envisagé les conséquences sociales ou politiques préoccupantes que pouvait parfois engendrer l'appel à l'idée de perfection ; on pensera à l'évidence à l'eugénisme, y compris dans sa version libérale (Habermas), et, plus généralement, aux différentes formes d'entreprises disciplinaires (Foucault).

## **I] L'introduction : problématique et plan**

L'introduction est, chacun le sait, le carrefour stratégique d'une dissertation et sa lecture trahit bien souvent par avance les forces et les faiblesses d'une copie. Sa composition canonique implique d'amener le sujet, c'est-à-dire de montrer en quoi il est susceptible d'être posé, d'en analyser les termes les uns par rapport aux autres, de dégager ensuite de cette première vue, non pas une ou des questions, mais un ou des *problèmes*, de montrer enfin une voie structurée permettant de construire et d'envisager philosophiquement ces difficultés. On ne laisse pas de s'étonner qu'il faille, année après année, répéter ces réquisits méthodologiques élémentaires, mais la nécessité s'en fait toujours sentir car ils sont, hélas, insuffisamment respectés.

Les amorces doivent viser à l'efficacité et à la concision ; il leur faut savoir s'effacer pour laisser place au sujet et à sa formulation, or à l'occasion elles se font trop bavardes et se confondent avec des esquisses autonomes de développement ; ainsi d'un candidat qui, citant Descartes, met en avant sur plus d'une demi-page l'idée de perfection dans la troisième Méditation puis peine à revenir à l'intitulé soumis à la réflexion. Il faut souligner que les auteurs ne doivent pas

être convoqués, moins encore commentés, dans une introduction qui doit tout entière être dédiée à l'investigation du sujet en sa formulation précise. A l'inverse on trouve des incipit ciselés qui savent conduire au sujet ; ainsi une copie met en avant le peintre Pierre Bonnard qui revenait sans cesse sur ses toiles : « on le voyait souvent qui courait reprendre un tableau dans une galerie, pour y ajouter une touche [...] il craignait que le temps n'assèche et ne craquèle ce qui devait rester vivant et se faisait une telle idée de la perfection qu'elle confinait au paradoxe, toujours reculée, elle requérait pourtant que l'on revienne sans cesse sur l'œuvre : rejoindre cette idée c'était ne jamais laisser l'œuvre s'achever ». Une bonne amorce montre l'horizon concret, presque expérientiel, dans lequel un problème se pose, elle initie ou permet d'initier le travail de définition et sert, lorsqu'elle est heureuse, à exhiber d'emblée les tensions auxquelles on devra se confronter. Bref elle ouvre l'analyse du sujet. Le jury a par ailleurs considéré cette année que cette analyse était trop souvent absente, lacunaire ou stérile. Rappelons d'abord que si les termes doivent bien être définis – au moins de manière liminaire –, ils doivent toujours l'être en contexte, c'est-à-dire dans le cadre global de l'intitulé du sujet et en ayant toujours en vue la signification d'ensemble de cet intitulé ; ce dernier ne doit pas être démembré et, au final, mis à mort sous la main de quelque chirurgien néophyte ; l'analyse de ses composantes doit au contraire exhiber les dynamiques qui se cachent en son sein et qui nourriront le devoir de leur sève. On trouve encore bien trop souvent des copies égrenant plusieurs sens du terme « perfection », puis, sans transition, diverses acceptions de la notion d'Idée. La juxtaposition est à fuir, il faut sans cesse soigner, au contraire, la cohésion et le lien entre les énoncés. La chose n'est guère difficile et des copies, pourtant moyennes, parviennent à faire sens de l'énoncé en sa totalité : « Se perfectionner, dans un art, un métier ou une pratique, c'est toujours tendre vers une plus grande qualité, une maîtrise supérieure, un état plus élevé. De l'artiste qui répète sa performance au sportif qui s'exerce quotidiennement, chacun s'efforce ou tend vers une amélioration, un perfectionnement de soi-même. Pour que ce mouvement puisse faire sens (sic), c'est-à-dire avoir une direction et une signification, il doit cependant être orienté vers et par une Idée dont le perfectionnement vise la réalisation : telle est l'Idée de perfection ».

La règle d'or est d'une simplicité toute biblique : le sujet, *tout* le sujet, *rien que* le sujet. Nous l'avons dit dans nos propos liminaires, il faut soigneusement éviter de réduire l'intitulé proposé. Pourtant, la « perfection » seule, ou le « parfait », ont fort maladroitement été substitués à « l'Idée de perfection ». Les candidats étourdis s'avancent alors imprudemment sur des voies incertaines : « l'Idée » ayant été escamotée, on constate coutumièrement que la perfection « n'existe » pas, « qu'elle n'est pas de ce monde » ; or, quand bien même la perfection ne se rencontrerait jamais, il n'en demeure pas moins que l'Idée de perfection peut toujours avoir une fonction décisive. Sur la notion d'Idée, les correcteurs sont restés sur leur faim, volontiers réduite à une simple « représentation mentale » ou envisagée dans la perspective d'un empirisme scolaire et adultéré, le spectre de ses significations a rarement été déployé. A la vérité, certains pensent au paradigme platonicien – ce qui permettait en effet de dégager certains problèmes – mais que l'Idée comme concept de la raison dépasse la possibilité de l'expérience tout en conservant une place théorique et pratique centrale (Kant) ou encore qu'elle puisse être l'unité vive du rationnel et de l'effectif (Hegel) échappe à grand nombre de candidats. Pour le dire clairement, aucune référence spécifique n'est attendue par les correcteurs, mais, pour autant, travailler les différentes facettes de cette notion, préciser les différentes fonctions qu'elle pouvait revêtir, était un passage obligé pour dégager et formuler les problèmes sous-jacents au sujet.

L'analyse partielle et partielle peut aller de pair avec une forme de myopie vétilleuse. Que l'on porte attention aux termes du sujet n'implique pas que l'analyse de ces derniers ne doive pas

faire apparaître des concepts connexes ou adjacents ; là encore il s'agit de penser en contexte et tout concept n'existe que dans un espace problématique et ne s'éclaire qu'à travers un réseau notionnel qui permet de préciser son sens avec exactitude. Cette acrobatie n'est pas hors de portée des candidats, voici pour preuve un exemple de passage fort réussi : « D'une part la perfection apparaît donc comme un idéal : une forme de modèle à atteindre, un étalon à partir duquel on juge ce qui n'y atteint pas. Mais d'autre part, la perfection est peut-être idéale, dans le sens où elle pourrait ne jamais se trouver dans les choses, mais seulement valoir comme une conception formelle, comme une 'vue de l'esprit' ou comme une abstraction. En allant plus loin, on pourrait même craindre qu'elle relève du fantasme ou du fétiche, d'une idée obsédante mais irréalisable, tyrannisant précisément ce réel qui ne lui correspond pas ».

La recherche et la formulation d'une problématique demeurent la pierre d'achoppement principale d'un grand nombre de copies. Elles multiplient bien souvent les questions à foison dans l'espoir, souvent vain, que l'une d'entre elles finira, par quelque heureux hasard, par atteindre sa cible. Il est arrivé qu'un candidat égrène des questions sur une pleine page sans que ces dernières ne soient articulées entre elles et n'esquissent quelque point focal permettant de leur assigner une direction commune. Il importe de rappeler que la démarche de problématisation ne saurait se résumer à formuler une ou des questions, mais à dégager de manière claire et précise, un ou des problèmes philosophiques. La forme interrogative est à tout prendre optionnelle, ce qui importe est de dégager des tensions inhérentes au sujet, de le mettre pour ainsi dire en crise. Un exemple en la matière vaudra mieux qu'un long discours : « Notre problème est donc le suivant : dès lors qu'il nous faut poser, pour préserver la possibilité du devenir compris comme perfectionnement, que l'idée de perfection ne soit pas qu'une perfection en idée ou un simple être de raison, comment penser l'efficacité de cette idée sans porter atteinte à son absoluité ? ». Cet exemple n'est pas un parangon, il pourrait se voir discuté et critiqué, il n'en demeure pas moins qu'il présente en toute clarté une tension résultant de l'analyse du sujet et susceptible d'orienter le développement. Ici comme ailleurs le célèbre adage de Boileau vaut sans réserve : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément » ; de fait, les formulations obscures, parfois absconses, masquent derrière une feinte complexité un défaut d'élaboration conceptuelle de la problématique ; elles privent tant l'auteur que le lecteur d'un fil conducteur clair permettant d'élaborer, ou de suivre, une argumentation qui n'a de sens que si elle prend en charge de manière structurée des tensions préalablement formulées avec netteté et rigueur.

Au registre de la clarté, il nous faut encore évoquer l'énoncé du plan des dissertations. Les formulations vagues, volontiers évasives, sont par trop courantes, elles traduisent l'absence de conception claire de la voie à suivre et augurent d'un développement sinueux ; les troisièmes parties en particulier semblent parfois délibérément mystérieuses comme pour tromper le correcteur et lui faire accroire qu'une résolution a été envisagée alors que le candidat ou la candidate n'a manifestement guère idée de la manière dont il va conclure. Pour être complet sur le sujet, il faut se garder du défaut symétrique consistant à vouloir tout dire et tout éventer, comme si le dénouement de l'intrigue d'une pièce de théâtre nous était révélé dès la scène d'exposition. Précisons qu'aucun plan, ou type de plan, n'est attendu et qu'il n'est guère de recette miracle, puisque le chemin doit être exactement approprié au problème précis qui s'est trouvé dégagé. Une copie ayant choisi, comme beaucoup d'autres, de mettre en avant la tension entre l'idée de perfection comprise comme modèle exempt de tout défaut et une réalité qu'elle semble invalider ontologiquement, alors qu'elle doit pourtant s'y réaliser, propose le cheminement suivant : « Dans un premier moment, nous verrons que l'idée de perfection est une fin qui expire dans sa réalisation, en cela que sa venue à l'être implique une corruption contraire à son essence. Puis, face au risque d'une sacralisation naïve de la perfection, nous proposerons de revenir sur sa genèse en montrant qu'elle s'élabore en négatif du réel. Enfin, dans un dernier moment, nous montrerons que la perfection constitue un idéal

régulateur servant d'aiguillon à nos productions ». Précisons, enfin, qu'un plan se doit d'articuler les parties entre elles et qu'il est préjudiciable de substituer l'option thématique à l'impératif dialectique ; dans les faits, on trouve encore des copies qui se proposent d'envisager dans un premier temps la question sous l'angle épistémologique, puis de la replacer dans le champ éthique pour finir par évoquer ses conséquences esthétiques. Dans les cas où ce passage d'un plan à un autre juxtapose sans explorer aucune tension, une telle démarche est à proscrire, comme le sont les allusions explicites au programme de terminale ou au déroulé d'une séquence de cours au sein de laquelle l'intitulé du sujet pourrait se trouver abordé.

Terminons par un conseil, l'introduction ne doit pas confondre ordre d'exposition et ordre d'invention ; il arrive fréquemment que les candidats rédigent d'emblée cette pièce de choix et dissimulent alors fort mal qu'ils découvrent les attendus du sujet au fil de la plume ; on évitera cette impression de pensée inchoative en rédigeant l'introduction avec soin et rigueur après avoir, au brouillon, analysé le sujet, élaboré la problématique ainsi que le plan.

## **II] Le développement, l'usage des auteurs et la structuration des devoirs**

### *a) Usage des références*

Le développement de la dissertation est l'occasion de mettre ses connaissances philosophiques au service du sujet. Cet exercice peut s'avérer difficile dans la mesure où il suppose de rapporter le propos d'un auteur au problème que l'on traite sans pour autant le trahir, le dénaturer, ni même le courber : une excellente maîtrise des œuvres de la tradition est alors requise. Or, dans l'usage de telles références, deux écueils symétriques sont à signaler. Le premier consiste dans l'habitude quelque peu désinvolte de l'allusion. Telle copie, par ailleurs riche en qualités, a ainsi pâti d'accumuler les citations, cultivées et pertinentes, mais semées en passant, comme si l'on avait estimé pouvoir s'en remettre à l'esprit fertile du correcteur pour qu'elles y fructifient : on y a vu par exemple Schopenhauer, Arendt, Habermas et Leibniz se succéder sur la même page. Rien dans le développement n'étant suffisamment explicité ni développé, aucun argument net n'émerge alors, si bien que l'impression finit par prédominer qu'aucune des thèses exposées ne possède, en réalité, de véritable étai. Mais s'il faut se garder de l'allusion, il convient également d'éviter la faute qui, pour en être l'opposé diamétral, n'en révèle pas moins la même vacuité : l'interminable récitation d'une fiche ou d'un cours. Une autre copie expose ainsi l'allégorie de la caverne sur deux pages entières, dans ses détails les plus convenus ; émergeant de cette déclamation comme d'un songe, elle se rappelle alors le sujet à traiter, et se trouve bien en peine de renouer le fil de son propos. On ne répètera sans doute jamais assez que tout développement doit en dernière instance être reconduit au sujet.

Puisque ces deux fautes ont une raison commune, elles se résolvent ensemble. On ne récite un cours que parce que notre connaissance des auteurs est de seconde main ; on ne pratique l'ellipse que parce que sa connaissance est lacunaire ou imprécise. Il faut donc constamment se confronter aux textes et aux auteurs, que l'on s'appropriera par une lecture directe et par une étude attentive. Or, c'est une telle maîtrise qui permet de mobiliser les textes précis par lesquels un auteur sera mis au service d'une question sans qu'on ait, pour cela, à le distordre : on parviendra de la sorte à en dire suffisamment pour éviter l'allusion, tout en étant assez ajusté pour échapper à la récitation. C'est ainsi qu'une copie remarquable parvient à s'appuyer sur Kant en troisième partie pour distinguer le concept de l'idée : « Au sens kantien du terme, l'idée peut avoir une fonction régulatrice (*Prolegomena*, §50) : son but n'est alors pas de produire des concepts, mais d'orienter la raison, de lui fixer des fins. La perfection comme concept désigne ainsi l'adéquation à une fin, mais comme idée, elle désigne cette fin elle-même, indépendamment de sa réalisation. Cette introduction permet de réintroduire la

dimension axiologique de l'idée de perfection : au paragraphe 17 de la *Critique de la faculté de juger*, Kant affirme que l'homme peut être "à la fois beau et parfait" en tant que l'on peut former un idéal de l'homme. Cet idéal, explicité au paragraphe 86, est celui du Souverain Bien, qui réunit le bonheur (comme assouvissement des besoins) et la moralité ».

#### b) *Précision du propos*

Cette solidité des connaissances est ainsi la condition nécessaire de la *précision* dans les références, qui en manquent à plusieurs égards. Dans leur introduction d'abord, qui se fait souvent sans mention de l'ouvrage, du chapitre, du texte lui-même (« Descartes a dit », « Platon pensait »...) Dans leur usage ensuite, qui atteste trop souvent une grande approximation : « Diotime (ou Socrate selon comment on voit les choses) », Aristote « en bon disciple de Platon », « les idéalistes », « Descartes est un auteur qui pense sur cette idée de la perfection ». Dans leur conceptualisation enfin : empirique, sensible, matériel, réel, tout cela tend à être confondu, et l'on se prend à craindre que nul ne sache précisément à quoi l'idéalité s'oppose. Précision, justesse, rigueur doivent donc être des mots d'ordre, comme l'a bien compris un candidat qui fait référence au livre IV de la *République* pour s'interroger sur la possibilité de la cité idéale : s'il est pensable de réaliser une cité selon le modèle de la *Kallipolis*, celle-ci ne peut se réaliser en tant que telle sous peine de confondre ontologiquement l'idée et son image phénoménale ; la référence au *Cratyle* permet alors de penser le caractère analogique de toute réalisation, et de montrer que l'idée de perfection est pensée comme la mesure de la perfection des choses.

#### c) *Rigueur logique du raisonnement*

Faire preuve de précision, c'est également s'attacher à la rigueur logique du propos : trop de copies ont tendance à ratiociner sans vraiment raisonner, donnant à l'association d'idées la place de choix qui devrait revenir à l'inférence. Une copie avance ainsi obscurément qu'une idée de perfection imparfaitement parfaite est utile pour avancer sur le chemin de la perfection ; une autre ayant posé que la perfection est un idéal inexistant, elle croit pouvoir en déduire que, pour la faire exister, il faut bien la transmuter en perfectionnement. De la même façon, multiplier les auteurs plus que de raison au sein d'une même partie crée un catalogue de thèses et donne une impression de désordre. Un candidat entend ainsi montrer les dangers de l'idée de perfection : pour ce faire, il déploie l'exemple du régime stalinien, puis enchaîne avec le souverain bien inaccessible dans la *Critique de la raison pratique*, avant d'achever sa partie sur l'idéal platonico-chrétien de la perfection qui serait asservissant d'après la *Généalogie de la morale*. Compte tenu de la disparité des références, le propos s'avère décousu, « à sauts et à gambades ». Le passage d'un auteur à l'autre doit, *a contrario*, couler de source, comme dans cette copie qui, pour montrer que la perfection est idéale dans son essence même, mobilise avec pertinence le *De magistro* de saint Augustin avant d'en venir à la théorie des Formes de Platon : « Je sais que le cercle fait au compas est meilleur que le cercle fait à la main car j'ai une idée du cercle. Or le cercle fait à la main n'a pas l'équidistance de tous ses points par rapport au centre, propriété donnée dans l'idée du cercle. L'idée est toujours plus parfaite que toutes ses reproductions et permet de hiérarchiser ces dernières. Augustin hérite cette thèse de Platon ».

Ajoutons que toute progression au sein de la copie se doit d'obéir à une certaine logique interne : celle par laquelle on passe d'une partie à une autre non moins que celle qui se déploie à l'intérieur de chacune d'elles. La juxtaposition de trois parties affirmant des choses différentes est en effet insatisfaisante, c'est pourquoi les meilleures dissertations ont accordé un grand soin aux transitions qui les reliaient : il ne suffit pas, comme on l'a lu, de congédier

une première partie qui évoquait avec quelque brio saint Anselme, Leibniz et Malebranche, en se contentant de remarquer en quelques lignes désinvoltes que tout cela relevait après tout d'une « métaphysique hors sol ». La progression exige des *raisons*, sous peine d'être factice.

#### d) *Richesse du développement*

La rigueur logique, nécessaire, est cependant insuffisante : un discours pauvre peut être cohérent, et l'est d'autant plus facilement. Il faut songer au contraire à la richesse du propos. En ce sens, les copies qui ont su discerner les plans sont supérieures à celles qui les confondent ou les réduisent à un ou deux : l'idée de perfection permettait, en tant que telle, d'envisager les espèces et les modalités (objets, actes, êtres, moments, lieux, etc., bref une variation sur les dix catégories d'Aristote) mais encore les niveaux : ontologique, épistémologique, éthique, politique, logique, métaphysique, esthétique, technique, théologique, etc. Rapporter l'ensemble de l'interrogation à un axe unique (par exemple : la perfection est-elle connaissable ?) a conduit plusieurs candidats à réduire leur champ de vision jusqu'à l'étroitesse, traitant ce seul aspect (en l'occurrence, épistémologique), négligeant toutes les autres possibilités, fort diverses, qu'offrait ce sujet — et passant ainsi à côté de bon nombre des enjeux qu'il recelait. Il est vrai qu'il n'est requis d'aucune idée particulière que la dissertation la conceptualise ; il est vrai également qu'il ne s'agit pas d'accumuler les niveaux d'analyse et les enjeux en un assemblage hétéroclite ; mais on est en droit d'attendre que la pensée des candidats prenne une certaine ampleur, ramenant à l'unité la plus forte, dans la nécessité de son raisonnement, la plus grande complexité possible.

Soulignons qu'un certain parti pris anthropocentrique a nui, chez beaucoup de candidats, à cette richesse de vues. Se demander si la perfection était permise ou interdite à l'homme comme tel était une interrogation légitime (trop précipitamment niée au prétexte de la dogmatique finitude des mortels), mais excessivement étroite. L'idée de perfection devenait dès lors, non plus « la perfection », mais plus étroitement encore « la perfection de l'homme » voire, par une réduction supplémentaire, « la perfection de l'action humaine ». Une copie écrit ainsi à tort : « Se poser la question de la perfection c'est évacuer la question de la perfection elle-même pour se poser celle de sa pertinence pour l'homme ».

#### e) *La conclusion*

La conclusion, enfin, s'est souvent avérée décevante, expédiée en quelques lignes, alors même que les introductions sont bien souvent trop longues. Conseillons de rendre plus concise l'introduction et plus ample la conclusion, qui doit remplir sa fonction de réponse et de bilan sceptique et conceptuel, ainsi que de clarification des enjeux. Voici l'exemple d'une conclusion étoffée tirée d'une assez bonne copie, satisfaisante en cela qu'elle dépasse le simple résumé pour aller vers un véritable bilan philosophique : « En conclusion, nous sommes partis d'une définition "traditionnelle" de la perfection, qui est la coïncidence d'une chose avec son essence. Mais nous avons vu qu'en faisant dépendre la perfection d'une chose de son essence, nous faisons reposer celle-ci sur notre jugement subjectif, et privions ainsi les choses d'une perfection qui leur est propre. Nous nous sommes alors tournés vers la notion de réalité, et avons défini avec Spinoza la perfection comme ce qui "possède le plus de réalité". De là nous en sommes venus à méditer sur l'homme dont la réalité est directement expérimentable, puisque comme Heidegger l'a montré, son être consiste précisément à être "pour soi" et à "être au monde". Nous avons vu qu'à défaut d'essence, cette manière d'être devrait reposer à minima sur une structure, qui seule rend possible la connaissance, l'action et même le devenir. L'appareil cognitif mis au jour par Kant (entendement, raison, imagination) constitue un exemple d'une telle structure. Dès lors, la perfection de l'homme consisterait dans le maximum

d'être, obtenu par le plein exercice (ou le "libre jeu" comme dirait Kant en parlant du plaisir esthétique) de cette structure dans le monde. L'indice, ou le critère de reconnaissance résiderait (en suivant Spinoza) dans la joie qu'elle procure. La structure de l'homme, et par suite sa perfection, peuvent être ainsi déterminés empiriquement. Une voie d'accomplissement pour l'homme consiste donc à exercer sa raison. Mais nous devons aussi prêter attention à d'autres expériences, comme celle, par exemple, dont témoignent les Evangiles. "Il y a plus de joie à donner qu'à recevoir." S'il y a plus de joie, c'est donc qu'il y a plus de perfection. La structure de l'homme consiste donc en générosité, et peut-être plus généralement en amour du prochain. Ce critère de reconnaissance de la perfection — la joie — ne vaut évidemment que pour l'homme (...) ».

f) *Exemple de bonne copie*

Achevons cette section en détaillant l'exemple d'une bonne copie qui, bien qu'elle ne constitue nullement un moule dans lequel tout candidat aurait dû couler sa pensée, fournit néanmoins un modèle de ce que l'on pouvait accomplir.

Notée 18, cette dissertation commence par définir l'idée, non vaguement comme chose mentale, mais précisément et étymologiquement comme « un voir qui est un savoir, un savoir de soi qui a l'immédiateté d'une vision », définition qui a le mérite de souligner la double dimension de l'idée, à savoir qu'elle est intérieure mais qu'elle est aussi un contenu, un renvoi à ce qui, par elle, est visé. Or, cette définition liminaire est immédiatement mise au service du sujet : le candidat se demande si, de fait, on « a » des idées, au sens où on les possède et où on les fabrique ; ou bien si on « voit » des idées, en sorte que la perfection serait, avant tout, découverte, expérimentée dans l'horizon d'une vision possible. Et dans les deux cas, que veut dire, pour un être imparfait, que de voir ou d'avoir une telle idée ? Posant cette dernière question, le candidat cherche à dépasser l'alternative qu'il aura précédemment élaborée, la distinction entre « avoir et voir » ramenant finalement à un dénominateur commun, celui de « l'universalité », plutôt que de la particularité, de l'idée de perfection. Le candidat construit alors une argumentation rigoureuse visant à conduire, de proche en proche, à cette thèse conclusive. D'abord, avec Platon, il est montré que l'idée est en soi une perfection : toute idée étant la réalité de ce dont elle est idée, c'est-à-dire cette chose même sous sa forme la plus exacte, l'idée de perfection ressortit donc en premier lieu de la perfection de l'idée. Cependant, cette dernière tient aussi à la « participation » : l'idée est parfaite en cela qu'elle « rend visible », loin d'être seulement « indépendante » du sensible. Ainsi l'idée apparaît comme « source de lumière », proposition rattachée par le candidat à la thèse suivant laquelle l'idée de l'idée est le « Bien », « idée souveraine qui révèle tout le domaine de l'intelligible par sa lumière ». Il est ainsi établi que la perfection n'est pas qu'une représentation parmi d'autres mais bien l'essence même de toute idée, et que l'idée de perfection constitue par excellence le contenu visé dès lors qu'apparaît à la pensée une idée quelle qu'elle soit.

Le candidat n'arrête pas là son raisonnement platonicien et montre par suite que « l'idée de perfection est en même temps forme de la perfection » : parmi les choses, les plus parfaites sont en même temps les plus « différenciées », à l'image du « diamant » qui, dans l'ordre de la minéralogie, constitue une figure géométrique accomplie, comme si cet ordre était arrivé dans le diamant à une forme de perfection. La perfection n'est donc pas seulement un repère théorique mais aussi une dynamique, celle d'un accomplissement qui se produit, c'est-à-dire une « œuvre » dont le démiurge du *Timée*, parce qu'il forme une matière, devient l'exemple, mais qui n'implique pas pour autant de façon nécessaire un agent extérieur, les choses mêmes, au moins dans la nature, pouvant aussi bien être décrites tendant, suivant leur *dunamis* et leur *energeia*, à leur développement, en sorte que ces choses ont, en elles-mêmes, leur perfection,

consistant à aller vers l'existence et vers l'apparition, et que « l'idée de perfection serait un acte pur, celui de parfaire ». Mais alors, la contemplation de la perfection même des choses, en tant qu'accueillie par l'âme, est ainsi la perfection de l'âme : l'idée de la perfection apparaît comme la perfection même puisque savoir la perfection des choses, c'est en accomplir la présence.

Toutefois, interroge le candidat, ce savoir en est-il vraiment un ? Non que la perfection nous soit inconnue : elle ne l'est pas, mais elle pourrait être une simple représentation, moins ancrée dans l'universalité des choses que dans la singularité de notre être. C'est pour répondre à une telle objection que le candidat fait intervenir la Troisième méditation de Descartes, en montrant que l'idée de perfection est nécessairement en moi comme quelque chose que je ne tiens pas de moi, mais d'un être souverainement parfait, qui s'avère être la seule mesure possible de l'intelligibilité des choses et du devenir tels que décrits jusque-là. Mieux, on apprend du même coup que c'est nécessairement par l'idée, comprise cette fois comme représentation mentale, que l'homme est en contact avec la perfection : manière de problématiser le statut de l'homme à partir de l'idée de perfection. Et ce avec quoi il est alors en contact, c'est avec un être pour qui faire, c'est parfaire : un être qui est acte pur. La théologie s'avère donc être la vérité à laquelle mène l'idée de perfection.

Toutefois, cette vérité, à nouveau, en est-elle vraiment une ? À nouveau le problème est déplacé : cette idée d'un être parfait n'appartient-elle pas, comme le montre Kant, au mouvement nécessaire, dialectique, de la raison ? L'idée de perfection n'est-elle pas dès lors reconductible derechef à cette dernière ? Mais alors de quoi est-elle la mesure sinon de l'architecture de toute rationalité ? Dans un dernier mouvement, le candidat montre, en référence à la logique hégélienne, que toute apparition, en tant qu'elle accomplit quelque chose, se tient finalement sous l'idée de perfection, que celle-ci est le fil conducteur de celle-là. L'idée de perfection serait ainsi l'universel appelé à se déployer dans toute apparition singulière, l'Idée dont l'homme, par ses représentations finies, ne saisira lui-même que des concepts, mais dont la totalité rationnelle se déploie, dialectiquement, dans la succession de ses figures historiques. « L'idée qui est parfaite se scinde et devient extérieure à elle-même lorsque la logique passe à la nature », écrit pour finir le candidat, attentif à la distinction d'un concept de perfection qui serait humain, trop humain, et de l'Idée dont ce concept, en sa rationalité même, est un moment nécessaire.

Nous voyons ainsi l'exemple d'une bonne copie. Pourquoi est-ce une bonne copie ? Parce que la mobilisation des auteurs est précise et non générique, s'appuyant sur des concepts spécifiques (participation, entéléchie, idée régulatrice, Idée et extériorisation), cherchant non pas simplement à poser une thèse mais à la déployer, jusqu'au point où il devient possible de la configurer en une autre, de l'articuler à la thèse suivante plutôt que de pauvrement les juxtaposer ; parce que l'écriture y est un mouvement perpétuel et non une suite d'affirmations ; parce qu'un problème initial y est clairement formulé mais pour être ensuite transformé et enrichi par la succession des moments destinés à en construire la compréhension. Bref c'est une copie qui se distingue car elle est, à proprement parler, philosophante dans sa forme comme dans son contenu, plutôt que d'être seulement doctrinale.

### III] Problèmes divers

Soulignons enfin combien les dissertations mériteraient généralement d'être plus soignées, et combien les meilleures le sont en effet. Encore faut-il comprendre que soigner signifie d'abord et rigoureusement avoir *cure* de son travail, avoir souci de penser proprement, pour ainsi dire — ce qui excède largement le simple fait d'éviter les biffures grossières, les graphies illisibles,

et autres traits tirés à main levée (dont les candidats seraient bien inspirés de se garder, car de nombreuses copies pâtiennent de leur nature presque indéchiffrable). Soigner requiert, de surcroît, de souligner les titres d'œuvres, et de s'abstenir de souligner les noms des auteurs. Cela requiert, lorsqu'on choisit d'employer un terme grec, latin ou allemand, de le faire correctement, de tels emplois étant dans les faits presque toujours fautifs — ou de s'en abstenir tout à fait, le recours à ces connaissances n'étant en aucun cas exigé des candidats (rappelons en passant que les termes étrangers se doivent, le cas échéant, d'être soulignés eux aussi). Cela requiert d'employer sans les maltraiter les noms des auteurs (tels que « Nietzsche », « Foucault », « Saint-Augustin ») ou des œuvres (« *Races et Histoire* »). Cela requiert de produire paragraphes et alinéas, afin de manifester la structure du propos et sa division en arguments distincts.

Cela requiert, enfin et surtout, de respecter la langue. Tout aspirant philosophe sait bien, sans doute, que le langage n'est pas l'enveloppe neutre d'une pensée qui lui serait indifférente, mais le milieu où elle prend forme, de sorte qu'une langue imprécise et fautive entraîne une pensée fragmentaire et confuse. On comprend certes qu'avec la fatigue, au terme de six heures d'épreuve, surgissent à la fin du devoir des fautes d'orthographe. On peut imaginer que l'émotion et l'anxiété de l'examen engendrent des erreurs dès l'introduction. Mais de très nombreuses copies sont du début à la fin pavées de fautes, qui vont parfois jusqu'à l'absurdité pure et simple : « forcés de constater », « se vouer vaincu », « en se prévalant de toute forme de faiblesse », « l'idée de la perfection dénote avec ce avec quoi nous sommes habitués dans le monde sensible »... Sans atteindre de telles extrémités, nombreux — trop nombreux — sont les candidats qui recourent sans vergogne à l'anglicisme (« générer », « être en capacité de », « impacter ») ; et plus nombreux encore ceux dont l'orthographe est déficiente. À cet égard, les candidats pourraient revoir avec profit les conjugaisons, pour éviter de la conjugaison du verbe avec l'accord de l'adjectif, pour être en mesure de distinguer un verbe du premier groupe (l'idée « renvoie » dans de nombreuses copies) d'un verbe du troisième groupe, pour tenir compte de la personne (la perfection « peux », « pourrais-t-on dire »), etc. Ajoutons enfin, concernant la syntaxe, que la construction de la phrase interrogative est incorrecte dans de nombreuses copies. Comment les élèves, si nombreux à commettre cette faute, la corrigeraient-ils, si leurs professeurs ne pouvaient eux-mêmes appliquer la règle ?

## **Conclusion**

La dissertation n'est sans doute pas un exercice facile à maîtriser, mais les critères qui président à sa construction n'ont rien de mystérieux ni de dissimulé, aussi n'y a-t-il rien en elle qui soit inaccessible à un entraînement régulier et sérieux. Cette année encore, nombreuses ont été les copies qui ont su brillamment se hisser à la hauteur de la tâche ; nul doute que toutes celles et tous ceux qui se prépareront avec constance, se pliant aux règles élémentaires de méthode, qui s'adonneront avec probité à la lecture des textes philosophiques et qui cultiveront avec exigence la passion de la pensée, connaîtront le succès.

## ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

### DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

#### Descriptif de l'épreuve

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

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

Durée : 6 heures ; coefficient : 2.

#### Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de copies corrigées	878	198
Notes mini / maxi	0,5 / 20	1 / 16
Moyenne	8,66	7,90
Écart type	3,38	2,91
Moyenne des admissibles	11,60	11,46

#### Texte à expliquer

C'est grâce au jardin que la statue peut apparaître comme belle, non le jardin grâce à la statue. C'est par rapport à toute la vie d'un homme qu'un objet peut être beau. D'ailleurs, ce n'est jamais à proprement parler l'objet qui est beau : c'est la rencontre, s'opérant à propos de l'objet, entre un aspect réel du monde et un geste humain. Il peut donc ne pas exister d'objet esthétique défini en tant qu'esthétique sans que pour cela l'impression esthétique soit exclue ; l'objet esthétique est en fait un mixte : il appelle un certain geste humain, et par ailleurs il

contient, pour satisfaire ce geste et lui correspondre, un élément de réalité qui est le support de ce geste, auquel ce geste s'applique et en lequel il s'accomplit. Un objet esthétique qui ne serait que rapports objectivement complémentaires entre eux ne serait rien ; des lignes ne sauraient être harmonieuses si elles sont de purs rapports ; l'objectivité séparée du nombre et de la mesure ne constitue pas la beauté. Un cercle parfait n'est pas beau en tant qu'il est cercle. Mais une certaine courbe peut être belle alors même qu'il serait fort difficile de trouver sa formule mathématique. Une gravure au trait, représentant un temple en proportions fort exactes, ne donne qu'une impression d'ennui et de raideur ; mais le temple lui-même, rongé par le temps et à demi-écroulé, est plus beau que l'impeccable maquette de sa restauration érudite. C'est que l'objet esthétique n'est pas à proprement parler un objet ; il est aussi partiellement le dépositaire d'un certain nombre de caractères d'appel qui sont de la réalité sujet, du geste, attendant la réalité objective en laquelle ce geste peut s'exercer et s'accomplir ; l'objet esthétique est à la fois objet et sujet : il attend le sujet pour le mettre en mouvement et susciter en lui d'une part la perception et d'autre part la participation. La participation est faite de gestes, et la perception donne à ces gestes un support de réalité objective. Dans la maquette parfaite aux lignes exactes, il y a bien tous les éléments objectifs figurés, mais il n'y a plus ce caractère d'appel qui donne aux objets un pouvoir de faire naître des gestes vivants. Ce ne sont pas en effet les proportions géométriques du temple qui lui donnent son caractère d'appel, mais bien le fait qu'il existe dans le monde comme masse de pierre, de fraîcheur, d'obscurité, de stabilité, qui infléchit de façon première et préperceptive nos pouvoirs d'effort ou de désir, notre crainte ou notre élan. La charge qualitative intégrée au monde est ce qui fait de ce bloc de pierres un moteur de nos tendances, avant tout élément géométrique intéressant notre perception. Sur la feuille de papier où est dessinée la reconstitution, il n'y a plus que les caractères géométriques : ils sont froids et sans signification, parce que l'éveil des tendances n'a pas été suscité avant qu'ils ne soient perçus. L'œuvre d'art n'est esthétique que dans la mesure où ces caractères géométriques, ces limites, reçoivent et fixent le flot qualitatif. Il n'est point utile de parler de magie pour définir cette existence qualitative : elle est biologique aussi bien que magique, elle intéresse l'élan de nos tropismes, notre primitive existence dans le monde avant la perception comme être qui ne saisit pas encore des objets mais des directions, des chemins vers le haut et vers le bas, vers l'obscur et vers le clair. En ce sens, et en tant qu'il évoque les tendances, l'objet esthétique est mal nommé ; l'objet n'est objet que pour la perception, quand il est saisi comme *hic et nunc* localisé. Mais il ne saurait être considéré comme objet en lui-même et avant la perception ; la réalité esthétique est préobjective, au sens où l'on peut dire que le monde est avant tout objet ; l'objet esthétique est objet au terme d'une genèse qui lui confère une stabilité et le découpe ; avant cette genèse il y a une réalité qui n'est pas encore objective, bien qu'elle ne soit pas subjective ; elle est une certaine façon d'être du vivant dans le monde, comportant des caractères d'appel, des directions, des tropismes au sens propre du terme.

Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*,

Troisième partie : essence de la technicité. ch. II. Rapports entre la pensée technique et les autres espèces de pensée,

I. Pensée technique et pensée esthétique (1958)

**Rapport établi par Mme Bérengère SIMONIN et M. Matthias GAULT à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission**

**Préambule**

La seconde épreuve du concours est une épreuve exigeante qui nécessite de la part des candidats une préparation rigoureuse, une méthode de lecture efficace, une solide culture philosophique et une bonne connaissance des qualités pédagogiques dont tout professeur a besoin pour mener à bien ses cours. Les consignes qui accompagnent cette épreuve sont extrêmement détaillées, et l'on peut se réjouir de la manière remarquable dont certains candidats se sont emparés de l'exercice et manifestent déjà toutes les qualités de probité intellectuelle qui sont à l'horizon de cette épreuve.

En revanche, certaines copies laissent perplexes en ce qui concerne la lecture même de la consigne, tant elles s'éloignent de ce qui y est demandé. On s'alarme ainsi lorsque des prestations se dispensent de répondre aux exigences de l'exercice, qu'il s'agisse de l'intégration de l'explication de texte dans une séquence pédagogique de terminale (en étant capable d'un rattachement pertinent aux programmes de Philosophie ou d'Humanités, Littérature, Philosophie), de l'examen du texte selon une perspective problématique qui ne se réduise pas à une question ou une série de questions, ou bien encore de l'étude de l'organisation du texte qui ne soit pas une pure accumulation de « remarques » ou une succession de « définitions de l'objet esthétique ». Soulignons dès à présent que la lecture attentive du texte et la compréhension précise de la consigne font partie des compétences attendues de tout candidat.

De l'esprit même de l'exercice et de sa consigne découlent un certain nombre de conseils et d'exigences, qu'il peut être utile de rappeler pour aider les futurs candidats à mieux cerner les attendus de l'épreuve afin d'orienter leur préparation. Le présent rapport est destiné à aider et non à stigmatiser les candidats, et il doit donc être lu comme une somme de conseils pratiques prodigués dans le but d'aider ceux qui se destinent à enseigner la philosophie. Une fois en exercice, le professeur de philosophie doit à son tour montrer à ses élèves qu'une erreur est féconde, à condition qu'elle soit comprise, ce qui permet de progresser. Nous encourageons vivement les candidats malheureux lors de la présente session à se représenter au concours en s'efforçant d'appliquer les conseils ici rassemblés.

**I] Rédiger avec rigueur et clarté**

*a) Maîtriser la langue française et ses conventions*

La rédaction suppose une maîtrise de la langue, de la cohérence et de la clarté : un professeur se doit d'être exemplaire sur ces points. On ne peut que regretter une expression et une orthographe trop souvent défailtantes chez des candidat(e)s qui souhaitent se présenter devant des classes de terminale dans quelques mois. Cela nuit à l'intelligibilité du propos, et témoigne d'un laisser-aller peu compatible avec la rigueur que l'on est en droit d'attendre d'un professeur. Les mots courants du vocabulaire philosophique doivent impérativement être

maîtrisés sans hésitation par les candidat(e)s. Ainsi on n'écrit pas : « rationnel », « existence », « omettre ». On a aussi pu lire des néologismes non justifiés et malvenus : « existentifier », « hypothétiser », « émotionnalité », « relationner ». Un lexique défaillant s'additionne parfois à une syntaxe confuse : « la beauté d'un objet est corrélatrice et est relative à des éléments externes réfléchissants, qui sont les intentions et les mouvements humains à ces abords qui lui confèrent et lui attribuent la qualité de beau ». La conjugaison de certains verbes courants à l'indicatif laisse perplexe : « il conclue », « il exclue », « il renvoie », « il s'appuie ». Rappelons aussi que le respect de l'orthographe des noms propres est exigible d'un futur enseignant ; le jury a découvert avec perplexité des candidat(e)s qui s'autorisaient à écorcher le nom de l'auteur (Simondon devenant « Simon », « Simond », « Simondon ») ou de philosophes (« Nietzsche », « Hum »).

De même, un certain nombre d'exigences formelles régissent la rédaction d'une copie, qui seront elles-mêmes enseignées aux élèves : il est donc nécessaire de les connaître en amont du concours et de s'y conformer. Rappelons ainsi que les titres d'œuvres (lorsqu'ils sont manuscrits) doivent être soulignés proprement, que l'exercice doit être intégralement rédigé (les titres ou les rubriques sont à proscrire), et que le propos doit s'achever par une conclusion, même si le temps presse. On peut signaler à titre d'exemple une copie qui, dans un souci pédagogique certes louable, mélange à son explication des schémas ou des dessins illustratifs plus ou moins utiles ou anecdotiques en regard du texte. Dans le présent cadre, il y a méprise tant sur le mode de rédaction de l'explication, que sur le lecteur auquel elle s'adresse.

#### *b) S'adresser à un lecteur clairvoyant mais non spécialiste*

Cette adresse commande certaines exigences, tout autant pratiques que théoriques. La première d'entre elles est de se rendre lisible, graphiquement. Certaines copies, heureusement assez rares, sont pour ainsi dire illisibles d'un bout à l'autre. Le soin apporté à la graphie fait partie des compétences requises pour un professeur, il est donc légitime que cela influe sur l'évaluation d'une copie de concours. S'adresser à un lecteur ne consiste pas non plus à faire comme si on lui parlait directement. Il convient donc de proscrire les expressions familières ou relâchées, et relevant de l'oralité : « nous ne lui trouverons aucune qualité, limite même, nous ne la verrons pas », « l'individu peut louper la dimension esthétique », « sortir de ce guêpier où nous mettait Simondon », « l'étonnant cocktail de Simondon », etc.

Rappelons ensuite que le candidat n'a pas à singer un professeur qui serait face à des élèves, comme le fait cette copie qui annonce des considérations « pédagogiques » consistant en une succession d'actions à réaliser en classe ou de travaux à donner à la maison, jusqu'à reproduire ce qui serait noté par le professeur au tableau. Les copies de ce type, dans le meilleur des cas, disent ce qu'il faudrait faire sans le faire pour autant : elles ne s'engagent pas dans une réflexion qui pourrait être adressée et élaborée avec des élèves. Cela traduit une mécompréhension de ce que signifie la dimension didactique de l'épreuve.

Pour autant, il faut veiller à ne pas sombrer dans l'excès inverse, et chercher à toute force à susciter une connivence fictive avec un lecteur philosophe, en se perdant dans des formules ampoulées, du jargon artificiel et un lexique qui entretiennent une abstraction pontifiante : ainsi de toutes les formules en *-isme* pour parler du « matérialisme » de Simondon, ou du « constructivisme » de l'idée du beau, ou encore l'usage abusif des termes « idéalisme » et « objectivisme » sans que le candidat ne prenne la peine d'en proposer une définition rigoureuse et en cohérence avec le texte qu'il est sensé éclairer. Il convient de manier avec davantage de précautions certains concepts qui ont une histoire et un sens philosophique précis. Ainsi, parler d'un « antiréalisme de l'objet esthétique de Simondon », de la « position vitaliste de Simondon », affirmer que Simondon « chercherait à éviter le dogmatisme et le

scepticisme », ou qu'il soutient un « idéalisme esthétique », qu'il s'oppose « au réductionnisme géométrique », constitue autant d'affirmations brutalement assénées qui sont, au mieux, inutiles, au pire, contre-productives.

La nature même de l'exercice demande bien plutôt de privilégier une explicitation patiente des idées, en cohérence étroite avec le texte et son propre style, dans le respect de sa progression argumentative et conceptuelle. Rien ne vaut l'explication claire et ordonnée d'un concept, d'un argument, d'une démarche, pour qui s'adresse à un lecteur dont on ne doit rien préjuger sinon que l'on s'adresse à sa raison. Il importe donc de constamment garder à l'esprit que le lecteur n'est ni savant, ni ignorant, mais capable de comprendre des idées complexes grâce à l'expression claire d'une pensée rigoureuse.

*c) Moduler son propos pour épouser au mieux le texte, sa densité et sa longueur*

La rédaction pose aussi une question d'équilibre et de juste mesure, les candidats devant veiller à ne pas présenter de devoir inachevé. La rédaction est d'autant plus un travail de composition qu'il faut gérer le temps de l'épreuve : le texte était d'une grande densité, il requérait donc un travail préalable de sélection de ses éléments les plus pertinents, eu égard à la problématique choisie. Un nombre significatif de copies survolent la dernière partie du texte de Simondon, sacrifiant ainsi des éléments essentiels à la compréhension, non seulement par manque de temps mais par manque d'à-propos dans la rédaction. Ainsi, telle copie déploie un lien avec un auteur pendant plusieurs pages et oublie de s'intéresser au texte. Une autre s'enferme dans une comparaison avec la « dialectique » hégélienne des rapports entre sujet et objet, et comprend tardivement que la conception de Simondon n'a rien à voir. Il est donc nécessaire d'apprendre à sélectionner ce qu'il est utile et souhaitable de développer, pour mieux ordonner et ne pas déséquilibrer son propos. Cela passe par une compréhension effective du sens et de l'ordre du texte : c'est par un travail préparatoire au brouillon, qu'il convient d'analyser les mouvements du texte, les arguments et leurs rôles respectifs dans l'économie du propos, les éventuels déplacements conceptuels auxquels l'auteur nous invite. L'horizon de la rédaction doit être de proposer un effort de lecture précis et honnête intellectuellement, sans qu'il soit indispensable de s'attacher absolument au moindre élément du texte – matériellement, le temps imparti ne le permet pas toujours. Pour cela, la composition doit être réfléchie au préalable et ne pas donner l'impression que l'on découvre le texte au fil de la rédaction, sans ordre ni logique. Écrire au fil de la plume, tout comme morceler le texte en fragments épars, sont autant de pratiques à bannir : maîtriser la rédaction, c'est aussi maîtriser ce que l'on veut dire, où l'on veut conduire son lecteur, et quels sont les éléments clés du texte qui doivent guider ce cheminement intellectuel commun.

## **II] Maîtriser le programme de philosophie du cycle terminal – une épreuve « DISCIPLINAIRE » appliquée**

*a) Connaître le programme et son contenu*

On l'aura compris, ces remarques ne visent qu'à souligner le besoin de se préparer à une explication efficace. Il faut pouvoir s'emparer du texte et en saisir les enjeux philosophiques *ayant en vue le programme* du cycle terminal. Or, celui-ci n'est pas toujours bien connu. Il suffit pourtant de se rapporter aux programmes officiels de terminale et de la spécialité Humanités,

Littérature, Philosophie, dont on peut aisément prendre connaissance sur les sites dédiés<sup>1</sup>. Ainsi, quelques copies qui essaient de faire un effort pour intégrer dans leur propos quelques rattachements au programme de philosophie ont parlé pêle-mêle de perception, de désir, de réalité, notions qui ne sont pas évoquées expressément dans les actuels programmes. Il ne s'agit pas de disqualifier, bien évidemment, le fait de réfléchir à ces notions qui ne sont plus (ou n'ont jamais été) au programme en tant que telles, mais il convient de se garder de les présenter *comme si* elles étaient effectivement des rubriques du programme. De manière générale, les copies les plus réussies sur ce point ont su se rattacher avec pertinence aux notions des programmes en vigueur, mais surtout l'ont réalisé avec le souci de ne pas simplement pointer ces notions arbitrairement.

*b) Tisser des liens organiques entre le programme et le texte*

Un certain nombre de copies passent à côté de cette exigence de l'exercice, qui est pourtant explicitement rappelée dans la consigne même. Certaines s'en tiennent à proposer une simple explication de texte ; d'autres plaquent une liste de notions sans vraiment chercher à la justifier au regard du texte. L'esprit de l'exercice consiste non pas à seulement expliquer un texte de philosophie, mais à le rattacher organiquement à l'étude d'un problème de philosophie, dont le sens, les enjeux et la formulation peuvent se retrouver dans les notions, les perspectives ou les thèmes du programme. Le texte de Simondon constitue à lui seul un déplacement très original par rapport aux approches de la philosophie esthétique classique, à commencer par celle qui semble familière à de nombreux candidats, à savoir l'approche de Kant. Il y avait donc matière à retrouver dans le texte des notions aussi centrales que celle de l'art, ou des « expressions de la sensibilité ». Mais, exprimé aussi abruptement, cela ne suffit pas. Car, s'il est vrai que Simondon dégage une réalité esthétique dans une relation au monde à la fois biologique et magique qui renvoie à toute une perspective génétique sur la perception et la sensibilité esthétique, elle ne peut être arraisonnée à une subjectivité qui viendrait « exprimer un message », ou délivrer une « œuvre » issue de l'intériorité artistique, de l'imagination ou de la puissance géniale d'un artiste. Certaines copies remarquent, à juste titre, que la notion d'« œuvre » d'art apparaît seulement à la toute fin du texte, mais cela ne les empêche pas pour autant de proposer une lecture exclusivement orientée par la question de l'œuvre et de l'artiste, ce qui va à l'encontre de la lettre même du texte de Simondon.

Beaucoup de copies ont plaqué, à la faveur d'une conception trop lâche de la notion d'expression ou trop caricaturale du domaine de l'art (abusivement identifié à celui de l'esthétique), des préjugés sur le thème auquel on pouvait rattacher le propos de l'auteur. Quelques copies ont voulu trop bien faire et se perdent dans un éparpillement de remarques hétérogènes au sujet d'une multitude de notions certes impliquées dans la thèse du texte – par exemple la perception ou le réel, mais qui n'en constituent pas le cœur. Cet émiettement est souvent le symptôme d'une difficulté à restituer la cohérence du problème du texte, et cela dès l'introduction. Quelques copies se perdent dans des considérations pédagogiques préalables ou finales très superficielles, parfois sous forme d'une succession de notes sans aucune articulation ; beaucoup ne témoignent que d'une connaissance superficielle des programmes et des finalités de l'enseignement de la philosophie dans les classes du cycle terminal, et même d'une méconnaissance des enjeux didactiques. Rappelons-le : les programmes de philosophie ne sont pas des programmes d'histoire de la philosophie, avec une succession de thèses rattachées à des courants de pensée généraux. Le professeur est plutôt invité à développer les capacités réflexives de ses élèves, à partir de la rencontre et de la

---

1 Par exemple : <https://eduscol.education.fr/1702/programmes-et-ressources-en-philosophie-voie-gt>

fréquentation des textes de la philosophie. Le texte doit donc être l'occasion d'un engagement intellectuel qui prend la forme d'une problématisation.

*c) Mobiliser problématiquement un programme de notions*

Rares sont les copies qui sont parvenues à proposer une explication de texte ouverte sur un « horizon problématique » qui pourrait s'inscrire dans une démarche en classe. Celles qui y réussissent ont su déployer à la fois une justesse vis-à-vis du texte et une certaine originalité dans la manière de le rattacher au programme. Une copie signale dès l'introduction que c'est le primat de la connaissance par perception qui fait que nous appliquons une distinction entre objet et sujet ; elle suggère ensuite que la réalité esthétique pré-perceptive permet de dégager un mode de pensée qui échappe tant à la connaissance qu'à la technique (laquelle stabilise le rapport à l'objet dans une configuration de fins et de moyens). La « pensée esthétique » est pour ainsi dire prise dans le flux qualitatif d'une relation ouverte au monde et non plus close dans un rapport de maîtrise. Une autre s'emploie à articuler très précisément les conceptions de la beauté que Simondon cherche à discuter et signale en conclusion que cette démarche tend à élargir la compréhension de notre relation esthétique au monde qui n'est plus rivée au domaine des arts. Une autre encore montre en introduction, à partir de l'exemple de la cathédrale Notre-Dame de Paris et des problématiques de sa reconstruction à l'identique, que le propos de Simondon est en prise sur le réel et donne sens aux différentes questions qui se posent pour préserver ou faire évoluer le rapport esthétique, urbain, religieux ou mondain au monument. Ces copies manifestent qu'il n'y a pas de règles déterminantes : il ne revient pas nécessairement à la seule introduction, ou à la seule conclusion de travailler à cette mise en relation du texte avec des éléments de programme. Ces deux moments constituent certes des points d'appuis cardinaux pour construire ou rappeler l'horizon du programme, mais celui-ci accompagne l'ensemble de l'explication. C'est la raison pour laquelle les copies les plus pertinentes sur cette consigne ont su jouer des moments d'analyse pour constituer et déployer ce lien organique.

### **III] Intégrer la perspective d'un cours de terminale - une épreuve disciplinaire « APPLIQUÉE »**

*a) Construire un cours*

Rappelons tout d'abord que la consigne de l'épreuve est déployée sous le titre : « la construction du cours de philosophie ». Même sans avoir été soi-même en situation de produire un cours pour des élèves, l'on doit s'astreindre à imaginer ce que cela peut requérir en termes de compétences. Il y a bien quelque chose à « construire » ici, en s'appuyant précisément sur le texte donné, et dans la perspective d'un cours informé et problématisé. Il est possible de proposer à la fois une explication de texte détaillée, et un cours consistant dont l'étude du texte serait un moment, comme l'ont prouvé des copies particulièrement bien réussies, en nombre significatif. Par exemple, une copie se propose d'examiner en classe cette question extrêmement classique de la philosophie : « la beauté est-elle conditionnée par une norme intrinsèque à l'œuvre, ou dépend-elle d'une faculté subjective à percevoir le beau ? ». Elle annonce envisager de traiter ce sujet en trois temps : un retour sur la conception grecque classique qui conçoit une norme objective dans des canons de beauté, puis une explicitation de l'esthétique kantienne à travers la notion de jugement esthétique, avant de dépasser la dichotomie sujet/objet grâce au texte de Simondon, lequel montre que les objets esthétiques ont une « puissance qui modifie radicalement la tonalité de notre subjectivité ». Sans avoir besoin de rentrer davantage dans le détail du cours qui serait déployé – ce qui serait impossible

dans le temps de l'épreuve -, cette copie montre non seulement que l'enjeu du texte de Simondon a été saisi, mais également qu'il a été replacé dans la perspective d'un problème plus vaste, que la question de l'expérience esthétique met fort bien en lumière : une dichotomie contingente et historique entre le sujet humain et les objets de sa perception. Le texte de Simondon n'est ainsi pas considéré comme une « nouvelle définition de l'œuvre d'art », mais il s'insère pleinement dans une démarche problématisée, dont la teneur et les références maîtresses sont très clairement annoncées.

Ce qui est certain, c'est qu'un raccrochage extrinsèque au texte (par exemple : « un cours sur la technique ») ou une énumération des notions du programme qui « pourraient être traitées avec ce texte », ne répond pas aux attentes de l'exercice. Un cours de terminale correctement problématisé ne consiste pas dans le « traitement d'une notion », pas plus que dans la seule étude d'un texte qui aurait alors une valeur dogmatique.

b) *Utiliser un auteur peu connu pour faire un cours : une gageure ?*

L'objet de l'exercice pourrait se résumer à produire la fiction d'une leçon de terminale, ou son imagination rationnelle. Cela pose deux séries de questions : la première, comme nous l'avons expliqué, concerne la « construction » d'un cours idéal ; la seconde concerne la lecture effective du texte et la prise en compte de sa situation dans l'histoire des problèmes philosophiques. Les deux sont conditionnées par un travail de lecture immanente, attentive et méthodique du texte.

Choisir de proposer un auteur comme Simondon fait le pari d'une lecture qui n'a pas à être déterminée par la connaissance de l'auteur. Il n'est pas attendu *a priori* des candidats et candidates une connaissance effective de ses thèses, de ses travaux. Il va de soi que la lecture de première main de cet auteur est un atout supplémentaire qui a permis à certaines copies de se démarquer, mais ce n'était ni un incontournable ni un gage de réussite. Un bon nombre de copies qui connaissaient l'auteur ont souvent échoué à s'intéresser à la spécificité de ce passage, notamment en voulant ramener cet extrait à des éléments de la pensée technique de Simondon, au concept d'individuation, ou au reste de l'ouvrage, avec pour conséquence d'obscurcir le sens et l'intérêt philosophique de cet extrait. La connaissance de l'auteur a parfois fait écran à une lecture honnête et sans préjugés, conduisant des candidats à projeter à toute force sur l'extrait des concepts qui lui étaient étrangers, ou à faire diversion vers un exposé sur la philosophie de la technique. Une copie identifie par exemple la « réalité sujet » et la genèse pré-objective de la réalité esthétique au concept d'individuation, sans chercher plus loin dans l'analyse les modalités de cette (supposée) « individuation ». Le concept galvaudé d'un auteur par ailleurs méconnu finit par être un postulat non défini et non questionné. Un certain nombre des copies réussies ne connaissaient visiblement pas l'auteur et se sont proposées, à partir d'hypothèses de lecture, chevillées à une culture philosophique maîtrisée, de lire en détail le texte dans l'acceptation de ses formulations, mêmes les plus surprenantes.

c) *Expliquer le texte sans le travestir*

Parmi certaines stratégies pour éviter de se confronter aux difficultés du texte, l'une d'entre elles consiste à transformer les expressions de l'auteur, à ne pas voir ce qui était effectivement écrit. Certaines copies ne lisent pas les exemples précisément et presque jamais dans la description pourtant très fine que nous propose l'auteur. L'exemple du temple « qui infléchit de façon première et pré-perceptive nos pouvoirs d'effort et de désir » n'est que trop rarement lu et analysé. D'autres modifient le texte pour ne pas accepter le sens qu'il donne, comme ces

copies qui décident de lire « de la réalité sujet » comme « de la réalité du sujet ». À cela s'ajoutent les oublis de passages entiers du texte pour ne se concentrer que sur des phrases ponctuelles, ou sur des concepts certes fondamentaux mais qui ne sont pas connus ou identifiés comme tels : le concept de monde est très souvent confondu avec celui de nature, celui de geste avec acte ou production, celui d'objet avec celui de sujet. Il convient, pour éviter toute mécompréhension du texte, de se rappeler l'importance d'une lecture méthodique, appliquée, attentive aux mots mêmes de l'auteur.

*d) Utiliser avec pertinence sa culture philosophique pour éclairer le texte*

Une telle lecture permet de mobiliser réellement les ressources d'une honnête préparation au concours. Beaucoup de copies manifestent une culture philosophique fondée sur les auteurs de la tradition. Moins de copies manifestent une culture esthétique et une connaissance du très vaste champ de la philosophie de l'art. Il ne s'agit pas de dire qu'il faut être savant dans tous les domaines de la philosophie, mais il faut malgré tout être capable de mobiliser des points d'appui réels dans des domaines pluriels et variés. Un texte comme celui de Simondon ne supposait pas nécessairement une connaissance étendue du champ de l'esthétique. Les exemples proposés par l'auteur constituaient déjà un trésor de réflexions et d'analyses possibles. Mais un manque de culture minimale en esthétique et en philosophie de l'art, ou plus vraisemblablement un manque de connaissance d'une distinction entre ces deux domaines ont pu nuire à la qualité de la compréhension. De nombreuses copies se bornent à rappeler que l'esthétique est « la science du beau », sans trop penser à Baumgarten, ou à l'étymologie du terme, ou à son lien avec l'apparence sensible, le plaisir. D'autres copies renvoient le texte à la notion d'œuvre d'art qu'elles plaquent sans interroger sa complexité en philosophie : seulement conçue dans sa parenté avec la technique, l'œuvre d'art ne peut plus être décrochée du geste artistique. Les candidats oublient que l'objet esthétique est ici pensé dans un contexte d'émergence, où ne se trouve évoqué aucun geste fabricant ou créateur.

Le texte porte sur la question « esthétique », il implique certes une réflexion sur le beau – mais il entreprend de repenser entièrement la question de l'impression de beauté. Ainsi cette copie est-elle bien malencontreuse lorsque, au lieu de comprendre simplement que le texte s'interroge sur ce qui constitue la réalité esthétique, elle décide de ramener le propos de Simondon à la sociologie de l'art de Bourdieu pour déclarer que Simondon est pris dans le piège du prestige social de la distinction. Beaucoup ne voient pas que Simondon déplace le questionnement sur le beau et la beauté, et ramènent ainsi le propos du philosophe à celui de Platon, de Nietzsche, ou à l'analytique du beau de Kant, ou encore à l'esthétique hégélienne. Tout cela montre à quel point la première exigence de la lecture consiste à ne pas projeter sur le texte des horizons d'attente et de sens qui altèrent inévitablement le propos. Lire correctement le texte consiste à faire pleinement droit à sa proposition, à son argumentation. Le travail de l'explication doit viser à identifier la thèse qu'un auteur défend, sans vouloir à toute force la ramener aux idées ou aux options déjà connues par ailleurs, au risque d'écraser la signification de l'extrait proposé en le rapportant artificiellement à du déjà-vu. Le caractère parfois provocateur de la pensée de Simondon conduit certaines copies à se raccrocher à ces penseurs déjà travaillés dans leur formation mais pas toujours lus de première main.

Un tel procédé conduit à comparer Simondon à d'autres, et à ne l'envisager que par la négative. Au lieu de comprendre son geste propre, les candidats n'ont alors pas su distinguer les régimes philosophiques et les problématiques singulières de ces penseurs. Partant, la tendance est de proposer une lecture qui tord le propos de l'auteur pour le reconduire vers le vitalisme d'un Bergson, ou la phénoménologie d'un Merleau-Ponty, ou la dialectique forcément hégélienne. Utiliser les grands auteurs de la tradition pour les mettre au service de la clarification de l'extrait

proposé est légitime, sinon requis. Mais, là encore, qu'il s'agisse de Kant, de « l'aura » de Benjamin, les références vont le plus souvent dans le sens d'un rapprochement plus que dans celui d'une distinction. Dire, à propos de l'exemple du temple, que « l'on peut penser au cas très semblable (...) que l'on trouve chez Heidegger dans *Chemins qui ne mènent nulle part* quand il réfléchit à l'essence de l'œuvre d'art » ne permet pas de mieux comprendre le texte à expliquer. En revanche, expliquer, comme le fait une copie, que l'idée selon laquelle l'objet est expérimenté comme esthétique parce que « dépositaire d'un certain nombre de caractères d'appel » entre « en opposition » avec « les thèses kantienne sur l'esthétique » de la *Critique de la faculté de juger* va dans le sens d'un réel effort d'explication, puisque le(la) candidat(e) cherche à distinguer un acte judiciaire réfléchissant (Kant) et le « geste » par lequel des tendances sont mises en mouvement dans un rapport participatif à un certain secteur de la réalité (Simondon). Mais force est de reconnaître que cet effort de distinction des conceptions philosophiques cède le plus souvent face à des recherches de proximité plus évasives et la plupart du temps indues, si l'on accepte de reconnaître que deux auteurs ne disent, justement, jamais la même chose.

En revanche, des copies ont su non seulement manifester une culture esthétique et artistique mais encore la faire travailler en regard du texte. Certains candidats donnent aussi sens à l'analyse de Simondon en proposant des exemples issus d'autres arts :

« Si l'alexandrin est beau [cela] n'est pas en raison d'une symétrie mystique du chiffre douze ; c'est parce qu'un vers [de] douze pieds s'accorde harmonieusement aux réserves moyennes du thorax en termes de souffle : appel à déployer le souffle d'un côté, support pour le faire de l'autre. »

Cela permet d'envisager de manière pertinente la notion de geste dans sa relation charnelle au monde, tout en évoquant l'élément biologique de cet ancrage. Une autre copie insiste sur la manière dont l'art des jardins est un art vivant qui nécessite un entretien constant et même journalier. En cela, la statue au milieu de ce jardin ne constitue pas un bel ornement mais produit un jeu de renvois aux gestes des vivants qui entretiennent la relation entre le jardin et la statue – en s'y promenant, en soignant les lieux, ou comme cet oiseau en s'y posant. La copie montre ainsi que la relation esthétique déborde l'humain en direction des vivants et de leurs rapports au monde. Une copie réussit à déployer, à même la compréhension des exemples de l'auteur, du jardin au temple, toute l'opération de déconstruction et de reconstruction des théories de la beauté. Par l'analyse, elle montre ainsi la cohérence et le tissage des exemples entre eux, sans pour autant les rabattre les uns sur les autres. Même si cette copie ne cite aucune œuvre, elle fait montre de sa capacité d'analyse proprement esthétique. C'est dire et réaffirmer une nouvelle fois l'importance d'une méthode de lecture immanente.

Il s'agit ainsi de partir du texte, de cheminer avec lui, et non d'en faire un prétexte ou une occasion de penser à côté de lui. Au lieu de s'intéresser à ce qui est écrit, le texte devient trop fréquemment une occasion de faire montre de ses connaissances, de rappeler des cours appris ou travaillés sans vraiment sonder le sens spécifique du passage donné au concours, ou de procéder par associations d'idées ou liens arbitraires. On l'aura compris : il est inutile de déployer des références artistiques ou philosophiques pour elles-mêmes. L'effort d'une lecture immanente conduit éventuellement à mobiliser des références qui sont autant de moyens d'approfondir la compréhension la plus fine possible du passage étudié, et non l'occasion d'exposer sa culture en la découplant du patient travail de lecture ici exigé.

#### IV] Introduire son propos : pour le lecteur et pour soi-même

De cette lecture attentive et préalable à toute rédaction, dépendent beaucoup : la compréhension des enjeux, la mise en forme du problème, la saisie de l'originalité du passage à commenter, le repérage des concepts, l'inscription du texte dans une tradition ou au contraire sa rupture avec elle. Ces éléments essentiels doivent nourrir la rédaction soignée d'une introduction, laquelle constitue une première « rencontre » intellectuelle entre les candidats et leurs correcteurs. Sans être absolument déterminante, l'introduction reste un temps fort de l'exercice, car elle traduit déjà une certaine posture intellectuelle face au texte, faite d'attention, humilité, étonnement, engagement, ou au contraire de distanciation, simplification, détournement, mésinterprétation, biais de lecture, etc. On ne saurait trop recommander aux candidats de s'entraîner à rédiger des introductions qui soient à la hauteur des textes donnés à l'étude.

##### a) *Trouver un incipit qui suscite l'attention au texte et donc l'intérêt du lecteur*

Introduire une explication suppose de soigner l'entrée en matière. Bon nombre de candidats semblent oublier la nécessité de capter l'attention du lecteur (ou de l'élève) – ce qui suppose d'éviter au moins toute formule qui délaye ou « retarde » la présentation des éléments nécessaires et, au mieux, de proposer un fait qui incarne et, éventuellement, problématise l'extrait étudié. Si penser au jardin romantique ou au goût des ruines pouvait faire écho à certains éléments du texte, il n'est pas toujours évident d'y faire référence pour proposer une bonne entrée en matière. D'une copie à l'autre, le goût des ruines s'est trouvé problématisé de manière pertinente ou pas du tout : ainsi, si l'une s'emploie à montrer que les ruines configurent les relations du promeneur au passage du temps et au devenir du monde, l'autre le rattache seulement aux goûts du spectateur du XIX<sup>ème</sup> siècle et donc à un sentiment subjectif. Chercher à éviter les platitudes et ancrer dans une expérience vivante ou littéraire le propos explicatif est tout à fait louable. Mais il s'impose de rester prudent dans cet usage et de le faire avec habileté en se calant sur le sens du texte. Un exemple d'*incipit* particulièrement bien vu a été trouvé par un candidat qui décrit les statues situées à l'entrée du Musée Guimet, arrachées à leur sol originaire et accompagnées d'une maquette de ce dernier, « reconstitution technique et soignée qui permet d'apprécier la géométrie du site, mais pas son esthétique ». Elle suggère ainsi d'emblée que la question esthétique ne peut pas être pensée abstraction faite de son ancrage dans une géographie vécue, même sous couvert d'une géométrie parfaitement respectueuse des proportions.

##### b) *Exposer clairement la thèse de l'auteur ; identifier et formuler explicitement le problème*

On peut s'étonner que certaines copies ne parviennent pas à identifier de quoi traite précisément le texte de Simondon. Beaucoup cherchent à ramener le texte à du bien connu, à une thèse très simple, par exemple que l'œuvre fait de l'effet au spectateur, qu'elle « a un impact », ce qui permet d'expliquer « la rencontre », « l'appel », « la charge qualitative », peu ou prou. Cette tendance se fonde sur une difficulté à lire le texte proposé avec précision et fidélité. Bien des copies plaquent artificiellement des références extérieures sur le texte, et ne parviennent parfois pas à prendre au sérieux le propos de Simondon. Tantôt il est perçu comme tellement transgressif que le candidat ne peut admettre que l'auteur ait voulu dire cela, tantôt la copie en reste à la surprise et à l'énigme, sans engager un réel examen des raisons de l'auteur.

Ainsi, un très grand nombre de travaux ramènent très vite l'enjeu de la réflexion de Gilbert Simondon à celle de l'opposition entre un objectivisme et un subjectivisme du sentiment du beau. On demande si une « œuvre d'art » est belle « en soi » ou, au contraire, si le beau réside dans un acte du sujet. Pourtant, jamais Simondon ne parle de « jugement », et « l'expérience esthétique » qu'il décrit ne peut décentement être rabattue sur le seul « jugement de goût ». Le texte ne fait pas non plus de l'œuvre d'art son foyer conceptuel : il identifie « l'impression esthétique » dans un mouvement de genèse concomitante de l'objectif et du subjectif. Il cherche à rendre compte de la dimension pré-objective de la « réalité esthétique », réalité qui antécède le monde objectif et est en amont de lui, et qui peut aussi bien être celle d'un objet technique. Autrement dit, le problème du texte ne réside pas tant dans le dépassement des théories du beau que dans sa redéfinition à partir d'une autre compréhension de l'expérience esthétique. Celle-ci n'est pas d'abord identifiée et vécue par un sujet. Et elle ne se réifie pas dans une chose. Elle est épreuve ou traversée, configurée par une genèse qui a sa source dans une relation au monde. Le problème est donc de cerner, de clarifier, de délimiter, en un mot de définir la réalité esthétique qui est la raison d'être de l'impression esthétique. De quelle manière se découvre, se « dévoile » ou se configure la réalité esthétique ? Cette question est minée tant par les différentes théories du beau que par les préjugés qui oscillent entre situer la beauté dans la chose même ou la situer dans le goût de celui qui la contemple : cela conduit à écarter et discuter d'une part les conceptions objectives de la beauté dont la théorie complexe de la beauté-harmonie et, d'autre part, celle, subjective et propre à la modernité, de l'esthétique et du goût. La thèse du texte est bien que la réalité esthétique n'est ni sujet, ni objet, mais un mixte qui prend sa source dans un rapport pré-objectif et pré-perceptif au monde. La réalité esthétique dessine une autre configuration de la relation du vivant au monde.

c) *Donner à entendre la structure du texte*

Puisque cette thèse est subtile et déroutante, il est impératif d'en cerner les étapes, de comprendre le déroulement de la pensée de l'auteur, sous peine de rendre impossible la tâche qui consiste à éclairer le texte en l'insérant dans un horizon problématique. La mise en lumière de cette architecture est un passage obligé de l'introduction, et il signale déjà le degré de compréhension atteint par le candidat. Et c'est seulement par une lecture de l'ensemble du mouvement du texte, qu'il est possible de saisir pleinement la thèse de Simondon. Une étude particulièrement vigilante des différents moments argumentatifs permet d'éviter bien des contresens. Il s'agit donc de donner à voir la structure du texte : cela ne veut pas dire proposer un méta-commentaire ou une pure et simple déconstruction, mais une mise en forme structurante permettant de saisir la progressivité de la pensée de l'auteur dans le texte, son rapport au problème, et permettre le dégagement *in fine* des enjeux.

Il ne s'agit pas d'expédier ce moment ni de morceler le texte. Certaines copies résument les trois parties du texte en une phrase ou deux. D'autres consacrent un moment séparé au début du développement. Certaines décrivent le texte et finissent par tomber dans la paraphrase dès l'introduction. D'autres encore démultiplient les moments du texte et finissent par perdre la cohérence du propos. Si l'on se représente le texte comme un tissu, le tissage que l'on présente doit être suffisamment distinct pour permettre de comprendre le mouvement de pensée que l'auteur se propose. Il convient aussi de signaler que les correcteurs apprécient les copies qui, tout en proposant une analyse cohérente et précise des différentes étapes, aident au repérage dans le texte des différents moments grâce à un rappel du début et de la fin de chaque partie (soit en citant entre crochets les mots du texte, soit par la référence aux lignes, bien que cela soit moins précis).

Le texte de Simondon a souvent dérouté, et certaines copies s'en ouvrent explicitement. Le fait est que, sans la compréhension de la dernière partie, les éléments des deux premières parties ne pouvaient faire complètement sens, puisque tout l'effort de Simondon est d'opérer un déplacement vers une autre dimension ontique par laquelle on peut rendre raison de cette mixité objet/sujet, de cette rencontre, de ce caractère d'appel qui sont caractéristiques de la réalité esthétique. C'est en remontant à la genèse pré-perceptive et pré-objective de celle-ci que l'on peut comprendre la discussion que Simondon engage avec les conceptions de la beauté. En cela, un nombre significatif de copies trouve le sens du texte dans le dernier tiers de leur travail et sont encombrées par les contresens des deux premières parties. Certaines ont su gérer cette difficulté en proposant de se corriger, et cela démontre un véritable travail réflexif à l'œuvre dans la lecture. D'autres ont cherché à maintenir leur propre cohérence au détriment du sens effectif du texte. Cela montre combien il est nécessaire de préparer au brouillon le déploiement de l'explication : c'est à cette étape capitale qu'il faut s'assurer de n'avoir rien omis du texte. Beaucoup de copies ratent tout simplement le texte par un survol qui les empêche d'identifier les éléments conceptuels ou les exemples sur lesquels appuyer leur commentaire. Identifier la structure du texte est donc tout sauf une étape facultative.

Des copies valeureuses ont su prendre le temps d'expliquer le mouvement interne du texte. L'une d'elles part d'une situation du texte dans l'œuvre de Simondon, afin de poser le problème de la difficulté d'une distinction entre, d'une part, la « pensée esthétique » et, d'autre part, la pensée scientifique et la pensée technique, telles que Simondon les a thématiques ailleurs. Elle a ainsi pu comprendre que le mode de relation esthétique bouleverse la dichotomie du rapport du sujet à l'objet (ce qui est jeté devant lui). Or, tout le débat sur l'impression de beauté se polarise d'un côté ou de l'autre de la relation. C'est parce que ces deux polarités sont insuffisantes pour saisir la réalité esthétique, que Simondon opère un dépassement et une « déconstruction de l'objet esthétique ». C'est cette tension qui alimente l'ensemble des moments du texte et qui permet de rendre compte de la saisie de la réalité esthétique en tant que relation « vivante et autonome » au monde, et qui explique les configurations ouvertes des impressions esthétiques et des rencontres avec ce que l'on perçoit comme un « objet ». De là, la copie déduit quatre moments qui sont comme une remontée vers une source première pré-objective et pré-perceptive : d'abord, le moment de la rencontre [du début du texte à « il s'accomplit », ce qui implique le second moment du dépassement de la dichotomie entre sujet et objet d'une part et entre une conception formelle et objective de la beauté séparée du monde et du vivant, et une conception sentimentale et subjective d'autre part [de « Un objet esthétique » à « restauration érudite »]. Par sa « mixité » et son caractère d'appel, « l'objet » esthétique supporte ou soutient un dynamisme qualitatif qui le fait tendre vers le vivant [de « C'est que l'objet » à « flot qualitatif »] et ouvre ainsi, dans un dernier moment, à une saisie de la réalité esthétique [de « Il n'est point utile » à la fin du texte]. La compréhension du texte est claire et assurée. L'exposition de sa structure ne laisse au correcteur aucune inquiétude quant à la compréhension correcte du (de la) candidat(e) : c'est bien le but de l'introduction.

## **V] Comprendre, conceptualiser et interpréter : les difficultés majeures du développement**

La grande difficulté de l'explication est de se confronter réellement au texte, sans le paraphraser ou le perdre de vue. Les dérives vers le survol ou la redite descriptive du texte, pour suivre des voies opposées, n'en ont pas moins pour origine un même défaut méthodologique. On ne se gardera de l'une et de l'autre que si l'on rentre dans l'analyse du texte. Il ne suffit pas de « dire » ce que dit le texte mais il faut chercher « pourquoi » il le dit. Pour cela, le seul moyen est de prendre le texte à bras-le-corps et de penser avec lui.

a) *Une analogie délicate à interpréter*

Le début du texte a dérouté bon nombre de candidat(e)s, en particulier l'analogie entre la relation qui unit dans un même monde le jardin et la statue et celle qui unit une expérience avec l'entièreté de la vie d'un homme. Bien souvent a été projeté, avec des nuances diverses, un point de vue « subjectiviste » plus ou moins kantien. Dans ce modèle qui a été excessivement utilisé et qui a, bien souvent, constitué un obstacle à la pleine compréhension du texte, la beauté résulte d'un jugement subjectif, et concerne l'organisation des facultés dans la représentation. Cette approche subjective de l'expérience esthétique suppose acquis que la beauté est dans la représentation, le sentiment, ou l'intention de celui qui regarde, à commencer par l'artiste créateur, en allant jusqu'au spectateur, dont la posture paraît être le fondement du caractère esthétique de l'objet.

Or, souligner le raisonnement analogique, comme certaines copies ont pu correctement l'analyser, c'est d'emblée sortir de ce modèle. Encore faut-il savoir que l'analogie n'est pas une simple comparaison ou « métaphore » comme on a pu le lire dans certaines copies, et qu'il ne suffit pas de dire que c'est une « égalité de rapports ». Il faut encore les reconstruire et les identifier correctement ainsi que comprendre ce qui les met en rapport. Or, une explicitation détaillée de la relation entre la statue et le jardin permet d'identifier tout cela. De bonnes remarques ont émaillé les copies : la statue ne saurait jouer le rôle d'un simple ornement qui ajoute un supplément d'âme ou de beauté au jardin ; elle ne saurait être belle en elle-même par la justesse ou la perfection de ses proportions. Elle se donne dans un tout qui l'unit au jardin et qui fait du jardin le fond ou le milieu dans lequel se configure la beauté de la statue, au point d'aboutissement d'une allée, ou dans un écrin de verdure ou de buissons. D'autres soulignent le caractère vivant de l'art des jardins, et ce qui fait qu'il est « habité » ou peuplé, donc un art vivant qui suscite un soin quotidien. Le jardin appelle déjà des gestes, des élans, des modes d'exploration du vivant. Mais l'analogie tient au fait que ce tout de la relation entre jardin et statue est du même ordre que le tout de cette rencontre entre l'objet et la vie d'un homme. Bon nombre de copies voient la chose à contre-sens : Simondon défendrait, d'après elles, une vision de l'expérience subjective et biographique du spectateur et « l'œuvre » (et non plus l'objet) reflèterait et prendrait sens dans l'histoire de l'homme qui la regarde ou de l'artiste qui l'a faite. Ce n'est pas ce que construit l'analogie. Une chose peut produire une relation esthétique si, dans le cours de la vie d'un homme, elle appelle une rencontre de nature vitale et existentielle. Quelques copies ont tenté de parler de « vocation ». Car, par une sorte de voix, l'objet esthétique dessinait une réalité qui se faisait sujet. La statue bien insérée dans le jardin semble appeler sa place et être comme si elle avait été toujours là. L'analogie permet donc de penser l'insertion dans une totalité qui la déborde et conditionne la relation et la rencontre.

b) *Une « rencontre » qui est un « mixte » à même le monde*

Une qualité a été particulièrement appréciée par les correcteurs, à savoir le souci de s'appuyer sur les mots du texte afin de conceptualiser ou de déduire une idée ou un enjeu. Ainsi, la « rencontre » en début de texte est souvent pensée comme la rencontre entre un sujet et un objet. Elle n'a d'abord pas été saisie dans toute sa force originale par la plupart des copies ; certaines y voient un indice de sa dimension factuelle d'événement et en déduisent parfois une sorte de contingence, voire un éloge par Simondon de l'imperfection. Or, Simondon s'efforce de montrer que cette rencontre tient à une mixité, et, comme certaines bonnes copies le suggèrent, à un échange entre le « geste humain » et un « élément de réalité ». La rencontre n'est possible d'abord que parce que les deux pôles de cette rencontre appartiennent à un même monde, qu'ils ne sont donc pas la rencontre d'un sujet au sens d'une

conscience, et d'un objet au sens de la matière. Mais ce mixte est rencontré parce que cette « correspondance », terme assez peu relevé dans les copies, se fait sur le plan de la réalité mondaine, donc bien au-dehors de la conscience, ce qui ne signifie pas que ce dehors soit étranger à l'homme, puisqu'il y est lui aussi inséré d'emblée et s'y insère par ses gestes. C'est donc un mixte à même le monde qui s'opère ici, car la relation - la rencontre, la correspondance - est déjà à l'œuvre, avant même qu'elle se sédimente, s'exprime ou se réalise dans un objet. Certain(e)s candidat(e)s contournent ici la difficulté en ne remarquant pas le vocabulaire très particulier employé par Simondon, et qui est très précis dans son décalage conceptuel. Il parle bien d'un « aspect réel du monde » et d'un « geste humain » et non d'un objet et d'un sujet. Les candidat(e)s qui questionnent cette différence, ces formulations surprenantes, se distinguent par la rigueur de leur lecture du texte, et se mettent en position de mieux le comprendre. De même, est très éclairant le fait d'expliquer que cette rencontre se fait « à propos de l'objet » : s'il s'agissait d'une rencontre entre le sujet et l'objet, quel sens donner à cet « à propos » ? Or prendre le temps d'analyser cet « à propos » a permis à certain(e)s candidat(e)s de comprendre non seulement pourquoi l'objet esthétique n'a pas seulement à voir avec les réalités des arts, mais aussi que la relation esthétique est une configuration ouverte de gestes potentiels, qui appelle des modes variés de participation et de perception. Par l'analyse précise des mots du texte, les copies échappent à la paraphrase, réalisent un authentique travail de conceptualisation et gagnent du temps pour la suite du texte, afin d'achever leur travail dans la durée limitée de l'épreuve.

c) *Un « geste humain » à interpréter*

Parmi les notions difficiles ou délicates à appréhender, la notion de « geste » a occasionné bien des contresens et bon nombre de copies l'ont ramenée aux opérations de l'artiste, ou même du technicien. Or il s'agit bien d'un geste *humain* – et non d'un geste *technique*, ou de l'artiste, et ce geste humain suppose une action, un dynamisme qui ne tient pas, pour une fois, à la constitution d'une volonté qui ferait face au monde. Il s'agit au contraire de penser la mondanité qui se donne comme le terreau d'une correspondance entre le monde et l'homme, comme si l'homme pouvait, par ce geste et dans ce geste, répondre à l'appel que lui adresse le monde, et y trouver une forme d'unité vivante. Des copies ont su apercevoir que les gestes n'étaient pas toujours des actes ou des actions, qu'ils ne renvoyaient pas toujours à des manières de maîtriser le réel, ou de transformer une matière docile, et que ceux-ci avaient du sens en tant que manières d'entrer en relations avec les multiples aspects du réel, dans un mouvement vivant, une tournure où l'intention fait corps avec le monde. L'objet esthétique s'ouvrait ainsi à de multiples configurations qui ne sauraient être comprises et réifiées seulement dans le support qui appelle ce geste, mais étendues à la relation potentielle qu'il ouvre.

d) *De mystérieux « caractères d'appel »*

La notion de « caractère d'appel » est peu explicitée en tant que telle par Simondon, mais elle est insérée dans une description qui en livre le sens, pourvu que l'on soit attentif au lien établi avec « la charge qualitative intégrée au monde », ce que peu de copies ont vu. En effet, si nous en restons à « la masse de pierre », on pourrait craindre que cette réalité ne soit qu'une chose posée au milieu du monde et de la nature et qu'elle ne nous appelle pas. Mais en tant que « masse », elle appelle le monde à faire « stabilité » dans le mouvement des êtres vivants qui circulent, dans le mouvement des étants qui ne peuvent plus faire comme si elle n'était pas là, car elle appelle une inflexion de leur parcours et, ce faisant, transforme leurs gestes et leurs tendances. Le temple est aussi « masse de fraîcheur ». Il est donc un lieu de refuge contre les ardeurs du soleil, et contre l'hostilité de la nature en d'autres lieux : ici, en ce point, le monde

a retrouvé son harmonie entre vivant et matière, humain et nature. En ce point, dans le temple ou près du temple, l'homme trouve sa place, fait un avec les choses et quitte la diversité des objets pour s'insérer dans un monde où les choses s'appellent pour faire unité. Certes le temple fait cela, mais la vie le fait en chacune de nos tendances, parce qu'elle nous porte, nous fait « tendre » vers ces lieux où nous pourrions habiter le monde comme si la séparation des êtres n'existait pas et que nous pouvions mieux y faire médiation avec lui.

e) *Ne pas travestir « la réalité sujet »*

Certains passages du texte, particulièrement ardu, ont été purement omis par des candidats. Alors rappelons-le : expliquer un texte dans son entièreté dans le temps limité de l'épreuve, ne peut consister à s'attacher au moindre détail, sans hiérarchisation, mais cette contrainte ne peut conduire à esquiver ce qui apparaît trop complexe ou délicat d'interprétation, bien au contraire. Les membres du jury ont très largement valorisé les copies qui s'essayaient à des hypothèses interprétatives, avec la prudence qui convient en ces circonstances, mais aussi avec la précision qui rendait légitime leur interprétation. Proposons en exemple l'analyse de cette copie, au sujet de la « réalité sujet » :

« Il y a un réel, et nous pouvons en faire l'expérience, bien que cette expérience ne se résume pas à la stricte « perception » (l. 37) d'objets. Cette dimension de sujet de l'objet esthétique ne serait donc pas à comprendre comme une dimension de subjectivité de la réalité même : dire que le réel est subjectif reviendrait sans doute à vider le concept de son sens. En revanche, ce qu'il y a de réel et de sujet dans l'objet esthétique, c'est ce que Simondon nomme des « caractères d'appel » ou « du geste » (l. 17). En somme, la particularité de l'objet esthétique par rapport aux autres est le fait qu'il appelle, qu'il tend à « susciter » (l. 19) quelque chose chez un sujet humain. Tout se passe comme si l'objet esthétique était lui-même tendu vers sa réception, appelait et faisait un geste vers le sujet humain analogue à celui que fait le sujet humain vers lui. Pour le dire autrement et d'une manière sans doute moins exacte, l'objet esthétique semble avoir une disposition réelle, constatable quoique non objectivable, à provoquer une émotion esthétique. »

Remarquons au passage la prudence qui n'empêche nullement l'analyse dans le geste de cette copie, la nécessité d'une forme de reconstruction qui dépasse la simple paraphrase, ainsi que la proposition fort juste d'un « comme si » analogique, indiquant qu'il s'agit, à ce stade du texte, d'une modélisation. Ce qui semble décisif dans la justesse de la compréhension ici rapportée est l'attention à la mention « du geste », placé en apposition dans la phrase : « il est aussi partiellement le dépositaire d'un certain nombre de caractères d'appel qui sont de la réalité sujet, du geste, attendant la réalité objective en laquelle ce geste peut s'exercer et s'accomplir. » L'objet est objet en tant qu'il est « dépositaire de caractères d'appel » venant non pas du sujet humain, mais du geste, qui est précisément de la réalité sujet, non constituée encore comme sujet, se tournant et s'orientant vers la réalité objective. Ces caractères ne sont néanmoins pas en attente d'une réceptivité qui leur donnera vie : ils articulent, sans qu'ils se distinguent encore, sujet et objet, dans ce mouvement d'appel.

f) *... et tant d'autres éléments qui exigeaient l'attention et l'analyse patiente du lecteur*

On pourrait continuer à détailler cette liste, mais cela allongerait excessivement la dimension de ces remarques. Signalons simplement que la notion de « participation » a été ramenée par nombre de copies à la simple participation « du spectateur » ou à celle « de l'artiste » : ce n'est pas seulement réducteur, c'est à bien des égards un contresens. La « perception » a été trop souvent réduite à la sensation ou à une réception passive. Le mot « tropisme » a semblé

inconnu de certain(e)s candidat(e)s, et à tout le moins son sens biologique a trop souvent été passé sous silence. Cela constituait pourtant une clé de compréhension de la thèse défendue. Par un raccourci étonnant, la « genèse » a été rapportée au texte biblique, au point de conférer au texte de Simondon un sens religieux qui, si l'on est attentif aux développements de l'auteur, ne peut être soutenu.

Les copies les plus réussies ont su prendre le temps de rendre compte des déplacements conceptuels, d'analyser et de proposer des hypothèses de lecture ou des rapprochements féconds pour comprendre les notions que Simondon mobilise. Ainsi, telle copie rapproche l'analyse des tropismes du roman éponyme de Nathalie Sarraute. Il n'était donc pas toujours nécessaire ou utile de s'appuyer exclusivement sur des références philosophiques, et le jury a apprécié des copies qui, sans s'éloigner du texte, ont su tirer un profit analytique d'exemples artistiques, de références littéraires, de connaissances scientifiques, techniques ou générales sans que celles-ci ne soient superfétatoires et gratuites.

*g) Analyser les exemples (cercle, courbe, gravure, temple...), et en produire soi-même*

Le texte de Simondon abonde en moyens internes dont il faut se saisir. Il est tissé d'exemples qui pourraient servir de paradigmes pour comprendre la fonction des exemples dans la méthode d'une pensée. Or, bon nombre de copies ne les ont pas pris au sérieux, se privant par là même de clés précieuses pour comprendre le texte avec finesse et pertinence.

Il faut le redire : le rôle de l'exemple dans une argumentation est toujours d'illustrer un propos et non de jouer le rôle d'une preuve. Pour autant, l'exemple est particulièrement utile à la clarification du texte : il ne remplace pas l'argument rationnel, mais il sert le propos par le souci du réel qu'il dénote. Par ses exemples, Simondon construit avec finesse son analyse des insuffisances contenues dans les théories objectives de la beauté, et donne vie pour ainsi dire à ces concepts. Preuve s'il est besoin de l'élégance d'une pensée qui ne se voue pas à la seule conceptualisation, et ménage un temps pour incarner ce qu'elle dit et faire comprendre ce qui est en jeu. Soulignons d'ailleurs qu'en classe de terminale, le souci des exemples est essentiel pour se faire comprendre, et il est utile et souhaitable que les candidat(e)s s'entraînent à user de cette démarche. Illustrer le propos de l'auteur pour mettre en évidence l'efficacité ou les limites de son argumentation est indispensable, surtout dans la perspective d'un futur travail en classe.

La grande richesse des exemples dans le texte de Simondon tient à leur mise en réseau. Le cercle parfait (exemple qui n'a rien d'anodin pour qui connaît l'idée de perfection que l'Antiquité déploie) exemplifie les lignes harmonieuses et « l'objectivité séparée du nombre et de la mesure ». Le cercle est mis en relation avec son pendant, « la courbe », qui échappe à l'ordre mesuré par la raison mathématique. La « gravure au trait », effet d'un geste humain de dessin mais production d'une abstraction est mise en relation avec le temple et ses proportions réelles ; la maquette qui est l'œuvre préparatoire d'une « restauration érudite » ne vaut pas le temple « rongé par le temps ». C'est cette mise en réseau que certaines copies ont aperçue et expliquée avec beaucoup de pertinence. Ainsi, une copie déploie les théories sous-jacentes ou les aspects que Simondon critique sans pour autant conclure systématiquement à une opposition ou une contradiction. Simondon, par ces exemples, rend aussi bien hommage à ces théories en même temps qu'il essaie d'en déplacer la focale pour faire apparaître le caractère d'appel qui fait signe vers la genèse des « gestes vivants ». Certaines copies remarquent fort justement que le souci des proportions n'est pas abandonné par Simondon mais qu'elles sont reconfigurées dans un processus de stabilisation perceptive, donnant ainsi sens à l'œuvre d'art comme espèce d'un genre plus large, lequel renvoie aux inflexions pré-objectives de la réalité

esthétique ; certaines copies soulignent ainsi le rôle du cadre en peinture, des silences *ante* et *post* des œuvres musicales données en concert, de la perspective pour les paysages.

Dans ce contexte, convoquer d'autres exemples que ceux mobilisés dans le texte devait éveiller la vigilance des candidats. Ainsi, illustrer la question des « tropes » en convoquant les tropes des films de Marvel comme seul exemple d'objet esthétique n'est pas ajusté à une épreuve de concours. Pour expliquer la « participation », un candidat prend l'exemple de la participation d'un enfant à un anniversaire. Dans la même copie, le film *Titanic* constitue le seul exemple d'œuvre d'art précis mobilisé, à côté de celui, très général, d'une chanson qu'on donnerait pour le décès d'un ami. Pour expliquer le rapport entre la « participation » et la « perception », un candidat construit un long modèle explicatif autour du miel fabriqué par l'abeille. Ce type d'image conduit à obscurcir le texte plutôt qu'à l'élucider. Pour expliquer les « caractères d'appel » de l'objet esthétique, un candidat évoque le service en porcelaine de la grand-mère, incomplet, ce qui rappelle le jour où elle avait jeté une assiette à la figure du grand-père.

Au-delà du pittoresque de ces exemples et de leur caractère inapproprié, on aura compris qu'il faut éviter de verser dans l'anecdote ou l'incongruité. Une bonne manière était donc de rester dans les cadres des exemples du texte, et de réfléchir à d'éventuels contre-exemples. Certaines copies le tentent de manière judicieuse pour interroger le sens du texte et la stratégie d'écriture de Simondon. Il est toujours bienvenu de questionner le texte dans ses limites pour mieux circonscrire ce que le texte peut amener à penser. Mais s'en tenir à produire quelques remarques critiques pour la forme rend le procédé inefficace. Dans tous les cas, la justesse est à trouver. Expliquer n'est pas renoncer à penser par soi-même, s'interroger, s'étonner, et donc philosopher. C'est ce que signifie faire de la philosophie avec un texte : non pas faire œuvre d'historien de la philosophie, mais bien philosopher soi-même et conduire le lecteur à philosopher à son tour ; donner à penser, ouvrir des perspectives, et proposer des exemples riches, éclairants et stimulants.

*h) Aller jusqu'au bout du texte, pour en éclairer l'unité globale*

Être contraint de résumer ou de paraphraser par manque de temps est ici particulièrement préjudiciable à une bonne intelligence du texte, puisque la dernière partie apporte un éclairage essentiel sur l'origine pré-objective et primitive de l'expérience esthétique. La préparation au brouillon aurait dû permettre aux candidat(e)s de découvrir cela, afin, sur la forme, de mieux organiser leur rédaction, et sur le fond de proposer une véritable explication de la perspective génétique esquissée par Simondon.

La dernière partie du texte a très souvent donné lieu à la remarque selon laquelle Simondon développerait « une sorte de phénoménologie de la perception des objets esthétiques », comme le dit une copie. Or, Simondon n'est pas phénoménologue et n'emploie nulle part la méthode eidétique propre aux philosophies phénoménologiques. La thématization du pré-objectif, d'un rapport perceptif à la genèse d'une objectivité, peut certes faire penser aux analyses de Merleau-Ponty, mais, là encore, c'est dans le sens d'une distinction plus que d'une assimilation qu'il est pertinent d'utiliser cette référence.

Une attention soutenue portée sur la fin du texte (les cinq dernières lignes particulièrement) permettait de déjouer les contre-sens dus à une lecture trop phénoménologique ou trop proche d'un élan vital inspiré de Bergson. C'est aussi vers cette fin que se dirige tout le déplacement opéré par Simondon, et c'est elle qui manifeste son inventivité conceptuelle. Ainsi, la notion de « magie » est tantôt assimilée à une croyance superstitieuse, tantôt à toute

la pensée religieuse, tantôt à un pouvoir à distance que les films à grand spectacle savent déployer. Pourtant, une lecture rigoureuse du texte a permis à plusieurs copies de souligner le fait que Simondon devait désigner par « magique » un mode de pensée et de relation au monde anté-perceptif, renvoyant à une unité primitive. La magie déploie une relation, où les distinctions n'ont pas lieu d'être, un mode d'être au monde qui semble en-deçà de tout partage rationnel ou logique. Or, c'est bien pour indiquer ce dépassement de toute forme de partage rigide que Simondon revient sur cette primitive relation au monde qui se dessine à rebours d'un rapport que la pensée technique, religieuse ou savante a fait perdre. La « magie » nous met en prise avec le flot qualitatif d'une existence proprement vivante qui plonge dans son union avec le monde. Une copie montre ainsi très justement que la pensée magique est corrélée à cette prise avec un flux du réel qui n'a que faire des contradictions repérées (ou construites) par la logique rationnelle. Le flux des qualités ouvre à un bourgeonnement de qualités contradictoires. Et la pensée magique n'a que faire des dédoublements (du sujet et de l'objet) et des partages rationnels (principe de non-contradiction) qui structurent les pensées philosophiques et scientifiques qui nous sont les plus familières. Elle renvoie à l'idée d'intrication, ou à celle d'entrelacement. Dans cette relation, c'est l'homme et le monde qui se révèlent conjointement. Le monde magique est un monde sans dualisme, un monde où le sujet ne s'oppose pas à l'objet, où le sens n'est pas séparé du lieu qui le révèle et de la matérialité dont il sourd et dont on ne peut l'abstraire. Une autre copie s'étonne et interprète avec pertinence la remarque de Simondon sur la magie. Elle voit le lien avec Adorno qui critique le rapport contemporain au monde : la magie ne crée pas de subordination ou de hiérarchie « au sein de catégories » qui découpent le réel en vue de l'action, mais retrouve un lien purement qualitatif au monde. Par sa lecture, la copie donne au texte un sens juste. Il n'y avait rien de surnaturel dans cette magie, bien au contraire.

La complémentarité du biologique et du magique permet ainsi de mieux comprendre toute la démarche onto-génétique de Simondon pour faire apparaître les caractères de la réalité esthétique. L'existence vivante dans sa relation au monde a souvent été négligée dans les analyses qui ont été proposées. Or, bien loin de toute imitation, la dimension vivante que retrouve le mode d'être esthétique est une dimension pleinement insérée dans le monde. Cette insertion est ouverte sur un ensemble de configurations. L'élan de nos affects, les directions qui signent nos conduites ou les tendances qui orientent nos comportements ne sont pas issus d'un sujet isolé du monde. Ce que retrouve la relation esthétique au monde est donc une union entre nos impulsions et le monde. Ce sont vers ces lieux du réel où semblent converger les forces qualitatives et vivantes que nous pousse « l'existence qualitative ». Ce sont ces points de relation qui nous poussent vers eux et que l'objet esthétique pourra manifester dans la perception ; ce dernier ne sera donc pas la cause de la tendance ou de la charge qualitative qui nous attire vers lui comme si nous pouvions nous y reposer, mais le produit d'une sédimentation momentanée et située de cette existence « biologique en même temps que magique ».

Dès lors, l'idée de genèse retrouvait l'unité initiale vers laquelle convergent les intrications, les appels et les mixités esthétiques. Par l'ouverture de cette réalité esthétique qui nous place en relation avec un monde qui n'est originairement pas jeté devant un sujet, il y a un processus d'objectivation de ces tendances ou de ces entrelacements qui renvoient à autant de guises ou de manières d'être vivant au monde. Le pré-objectif fait pendant au pré-perceptif. Simondon fait apercevoir dans une genèse de l'objet esthétique un effort actif de construction et de stabilisation d'un ordre du monde à même l'acte de percevoir qui ne renvoie ni à une simple sensation, ni à une réception passive. Cet effort est un retour momentané à une unité perdue entre l'homme et la nature, entre le vivant humain et le monde vivant, laissant ainsi présager un réseau de relations qui invitent à redécouvrir des manières de vivre au monde et des points de rencontre saillants, susceptibles de les appeler.

Quelques excellentes copies ont su donner à penser aux lecteurs, armées ou non de la connaissance de la pensée de Simondon, ce processus vivant et constitutif, car toutes avaient la qualité commune de prendre pour guide le texte, de ne jamais se détourner de sa lecture précise, et ce jusqu'à son dernier mot.

## **VI] Conclure l'explication de texte**

Trop de copies inachevées ne permettent pas de rendre convenablement justice au travail, par ailleurs très encourageant, de leurs auteurs. Sans doute prises par le temps, des copies ne présentent même pas un semblant de conclusion : le devoir s'arrête brusquement. C'est un manque déterminant, car cela empêche le correcteur de s'assurer que la lecture proposée par le candidat fait bien sens pour lui, jusqu'à son terme, et en cohérence avec la pensée de l'auteur. Nous rappelons donc qu'il est indispensable de soigner cette dernière étape du devoir. Bien menée, la conclusion a parfois permis à des candidats de montrer que le texte avait bel et bien été saisi, alors même qu'une mauvaise gestion du temps les avait empêchés de conduire une explication détaillée de la toute fin du texte. Sans tomber dans la répétition scolaire de la thèse et de la problématique retenue, il convient en conclusion de ramasser l'ensemble du travail réflexif pour en proposer une synthèse éclairante. Il n'y a pas en la matière de norme absolue, mais de simples règles de bon sens : ne pas trahir le sens du texte, si besoin corriger ou nuancer ce qui a été compris au fil de l'explication, montrer comment l'étude du texte a permis de penser le problème à nouveaux frais, proposer des pistes d'approfondissement pertinentes.

### **Conclusion : une « ÉPREUVE » disciplinaire appliquée**

L'épreuve (du latin *probare*) est, en un premier sens, ce qui sert à éprouver et juger la valeur d'une chose, une « pierre de touche » à l'aune de laquelle on teste le « métal » dont est fait la copie. Il s'agit donc bien, pour les candidats, de « faire leurs preuves ». Les prestations des candidats aux concours du CAPES et du CAFEP sont ainsi jugées et classées à l'aune de leur réussite aux exercices proposés. En l'occurrence, pour cet écrit, il s'agit d'éprouver leur capacité à comprendre en finesse un texte philosophique, ainsi que leur capacité à mettre autrui (élève, lecteur) en situation de comprendre à son tour le texte à l'aide des éclairages apportés.

Mais faire l'épreuve de quelque chose, cela signifie aussi se trouver confronté à une difficulté, et mobiliser des outils pour la surmonter. Il s'agit en somme d'éprouver la résistance d'un texte ou d'une thèse, pour en retour s'efforcer soi-même de cheminer vers une résolution satisfaisante.

Qu'il y ait des incertitudes, des complexités, de la frustration, de la détresse parfois, cela est inévitable, comme en toute « épreuve » digne de ce nom. Il convient de transformer cette frustration et ces obstacles en occasions de penser à nouveaux frais ce que l'on croyait bien connaître, et que le texte semble remettre en cause – à cet égard, le texte de Gilbert Simondon est un cas d'école. Son explicitation peut ainsi donner lieu à un authentique exercice de pensée, dans lequel l'étudiant de philosophie est invité à examiner les limites des thèses qu'il connaît bien, pour penser le monde avec des outils découverts dans le texte donné à travailler. S'éprouver soi-même, oser se remettre en question, réinterroger ses propres présupposés, sont des qualités essentielles du futur professeur : ce métier est passionnant justement *parce qu'il*

exige constamment de revenir sur ses acquis, de revoir ses certitudes, et de s'ouvrir à de nouvelles formes de compréhension du monde. Sans cela, le cours de philosophie se transformerait en transmission dogmatique d'un contenu prédéterminé que l'on finirait par professer sans ne plus faire l'effort de le penser par soi-même ; comment dès lors pourrait-on apprendre à nos élèves à penser à leur tour ?

Puisqu'il y a épreuve, il est normal que tous ne parviennent pas à une élucidation pleine et entière du texte – à vrai dire, fort peu y sont parvenus. Mais entre la copie idéale et le survol paraphrastique, ou la retraduction conceptuelle aveugle, la distance est immense, et les possibilités de faire montre d'intelligence philosophique fort nombreuses. Oser affronter la difficulté et les obscurités du texte, ne pas esquiver, proposer des hypothèses de lecture, les confronter à l'ensemble du texte : autant de qualités qui signent à la fois une démarche philosophique, une probité intellectuelle, et une posture pédagogique. Lorsque l'étude du texte devient une occasion de se mettre soi-même à l'épreuve, par exemple par la remise en cause de ses propres présupposés ou biais de lecture habituels (hérités d'une formation universitaire très classique, et qu'il ne s'agit pas ici de rejeter, mais de relativiser), alors l'exercice proposé au concours prend tout son sens.

Insistons sur un point pour éviter qu'il ne soit mal interprété : oser revenir sur ce que l'on a affirmé brutalement ou rapidement en début d'explication n'est pas un défaut, cela constitue au contraire le signe d'une pensée qui progresse et se confronte honnêtement au texte. Certes, il eût été préférable de mieux le comprendre dès l'abord, mais on préfère un candidat qui se corrige par la réflexion, plutôt qu'un candidat qui se contredit sans s'en rendre compte ou, pire, qui s'enferme dans son contre-sens, quitte à nier ce que dit le texte. Se corriger n'est pas se désavouer, mais montrer que l'on est attentif au texte, et plein de probité à son égard, et que notre réflexion s'enrichit, tout comme la compréhension en finesse du texte, grâce à l'analyse précise et minutieuse que l'on conduit.

Répetons-le : c'est dans cette difficulté avec soi-même et face au texte, que se révèlent les plus grandes qualités philosophiques de nos futurs collègues. Surmonter l'épreuve ne doit pas consister à passer au-dessus du texte, mais ultimement à se fondre en lui pour en faire jaillir toute la richesse. Il nous semble alors que l'épreuve perd sa connotation négative, pour devenir jeu, travail de transformation de soi-même dans lequel s'éprouve la joie de philosopher.

## ÉPREUVES D'ADMISSION

### PREMIÈRE ÉPREUVE : LEÇON

#### Descriptif de l'épreuve

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

L'épreuve comporte deux phases :

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

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

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Durée de préparation : 6 heures. Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (40 minutes d'exposé maximum, 20 minutes d'entretien maximum).

Accès à la bibliothèque : autorisé.

#### Données statistiques

En raison des calendriers légèrement décalés de l'agrégation et du CAPES externes (les candidats admissibles aux deux concours ne sont convoqués pour les épreuves d'admission du CAPES qu'après publication des résultats de l'agrégation), les candidats admissibles aux deux concours, et lauréats du premier, ne se sont pas présentés aux épreuves d'admission du second. Dans ces conditions, nous ne pouvons que nous réjouir du niveau toujours élevé du concours, lors de cette session 2025.

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats présents	289	39
Moyenne	10,18	09,40
Notes mini / maxi	03 / 19	01 / 17
Écart type	3,50	3,37
Moyenne des admis	12,58	11,95

## Liste des sujets proposés pour la leçon

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

SMITH A., <i>Essais philosophiques</i> , Éditions Coda, 2006, de : page 73, « En un mot, tout (...) » ; à : page 74, « (...) ne sait que faire ailleurs ».	<b>PLATON, <i>Le politique</i>, GF Flammarion, 2003, de : page 172, « Sais-tu ce que disent à ce propos (...) » ; à : page 174 : « (...) les rendre meilleurs autant que possible ».</b>
<b>PASCAL B., <i>Pensées (Pensée 332)</i>, GF Flammarion, 2015, de : page 164, « La tyrannie (...) » ; à : page 165, « (...) estimerai de même ».</b>	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 1131, « Pour comprendre plus aisément (...) » ; à : page 1132 : « (...) de quelque autre chose ».
<b>KANT E., <i>Critique de la faculté de juger (§13-14)</i>, GF Flammarion, 1995, de : page 201, « Tout intérêt corrompt (...) » ; à : page 203, « (...) être déclaré beau ».</b>	TOCQUEVILLE A. (de), <i>L'ancien-régime et la révolution</i> , GF Flammarion, 1988, de : page 209, « Il faut bien se garder (...) » ; à : page 211 : « (...) libre des lois ».
<b>VICO G., <i>De l'Antique sagesse de l'Italie</i>, GF Flammarion, 1993, de : page 79, « Mais le sceptique ne doute pas qu'il pense (...) » ; à : page 81, « (...) il nierait celle des causes ».</b>	RAWLS J., <i>Libéralisme politique</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 1995, de : page 243, « L'expérience historique (...) » ; à : page 244 : « (...) forme du libéralisme politique ».
COURNOT A.-A., in <i>Œuvres complètes, tome I (Exposition de la théorie des chances et des probabilités)</i> , Vrin, 1984, de : page 59, « Ainsi l'on a souvent répété cette pensée (...) » ; à : page 60, « (...) Nos sciences et nos théories ».	<b>DIDEROT D., <i>Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers I (art. "Croire")</i>, GF Flammarion, 1986, de : page 326, « CROIRE (...) » ; à : page 327 : « (...) dans des perplexités fâcheuses ».</b>
MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois, I</i> , GF Flammarion, 1979, de : page 265, « Si une république (...) » ; à : page 266, « (...) grandes monarchies ».	<b>BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2021, de : page 122, « Tel sentiment, telle idée (...) » ; à : page 124 : « (...) incommensurable avec le langage ».</b>
<b>HEGEL G.W.H., <i>Hegel textes pédagogiques</i>, Vrin, 1978, de : page 107, « Mais l'école ne s'en tient pas (...) » ; à : page 109, « (...) et des devoirs particuliers ».</b>	HUME D., <i>Dialogues sur la religion naturelle</i> , Vrin, 1997, de : page 181, « Et est-il possible (...) » ; à : page 183 : « (...) mais incompréhensibles ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 48, « C'est seulement avec le progrès (...) » ; à : page 49, « (...) situation supérieure ».	<b>PLATON, <i>Criton</i>, GF Flammarion, 2017, de : page 192, « J'estime que ce que tu entreprends (...) » ; à : page 194 : « (...) confiscation des biens ».</b>
GUILLAUME D'OCAM, <i>Traité sur la prédestination</i> , Vrin, 2006, de : page 95, « Huitièmement (...) » ; à : page 99, « (...) propositions contradictoires ».	<b>COMTE A., <i>Discours sur l'ensemble du positivisme</i>, GF Flammarion, 1998, de : page 335, « Il n'existe, au fond, aucune (...) » ; à : page 336 : « (...) plus nécessaires à leur siècle ».</b>
<b>NIETZSCHE F., <i>La Généalogie de la morale</i>, GF Flammarion, 1996, de : page 123, « On le voit (...) » ; à : page 124, « (...) rien à faire là-dedans ».</b>	PLATON, <i>Théétète</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 274, « C'est quoi, que nous essayions de dire (...) » ; à : page 276 : « (...) ce qui en a une est sachable ».
<b>DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Secondes réponses)</i>, Gallimard, Bibliothèque</b>	HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , MétisPresses, coll. Voltige, 2008, de : page 67,

de la Pléiade, 1953, de : page 387, « La manière de démontrer (...) » ; à : page 389, « (...) la contradiction ».	« Une première observation (...) » ; à : page 68 : « (...) pèse de plus en plus lourd ».
<b>FOUCAULT M., Histoire de la sexualité (II. L'usage des plaisirs), Gallimard, coll. TEL, 1984, de : page 41, « S'il est vrai (...) » ; à : page 43, « (...) parfois composition ».</b>	Les présocratiques (HERACLITE, d'après Sextus Empiricus), in <i>Les Écoles présocratiques (Contre les mathématiciens)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 61, « 126. Héraclite (...) » ; à : page 62 : « (...) de foi pour la raison contraire ».
<b>ÉPICURE, in Lettres et Maximes (Lettre à Pythoclès), P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de : page 191, « Il faut se persuader tout d'abord (...) » ; à : page 193, « (...) qui se produisent près de nous ».</b>	RICCEUR P., <i>Lectures 1. Autour du politique</i> , Seuil, coll. Points essais, 1991, de : page 164, « Le concept d'autorité désigne (...) » ; à : page 165 : « (...) mais a valeur d'obligation ».
LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 211, « L'esprit étant (...) » ; à : page 213, « (...) souffles de l'air ».	<b>WEIL S., in Œuvres (Méditations sur l'obéissance et la liberté), Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 489, « La soumission du plus grand nombre (...) » ; à : page 490 : « (...) lire les phénomènes sociaux ».</b>
<b>FREUD S., Introduction à la psychanalyse, Payot, 1984, de : page 276, « La représentation la plus simple (...) » ; à : page 277, « (...) mettre fin au refoulement ».</b>	KANT E., <i>Fondements de la métaphysique des mœurs (Deuxième Section, 407-408)</i> , Vrin, 2008, de : page 104, « On ne peut pas non plus rendre (...) » ; à : page 105 : « (...) par des principes a priori ».
ARISTOTE, <i>Organon, II (De l'interprétation)</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 79, « Le nom est un son (...) » ; à : page 80, « (...) ni de faux ».	<b>BERGSON H., Les Deux sources de ma morale et de la religion, P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 12, « C'est la société qui trace (...) » ; à : page 14 : « (...) est une résistance à soi-même ».</b>
<b>HEIDEGGER M., Acheminement vers la parole, Gallimard, coll. TEL, 1976, de : page 242, « De quelques façon que par ailleurs encore nous écoutions (...) » ; à : page 243, « (...) à côté de la parole-même ».</b>	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 205, « Et puis (...) » ; à : page 209 : « (...) vents violents ».
<b>MARX K., Le Capital, P.U.F., coll. Quadrige, 1993, de : page 199, « Le travail est d'abord (...) » ; à : page 200, « (...) physiques et intellectuelles ».</b>	PLATON, <i>Phédon</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 212, « Laisse-le dire (...) » ; à : page 213 : « (...) selon moi, oui ».
AUGUSTIN, <i>La cité de Dieu 3</i> , Seuil, coll. Points sagesse, 1994, de : page 64, « Mais laissant désormais (...) » ; à : page 65, « (...) si opposées entre elle ».	<b>FOUCAULT M., Dits et Écrits I : 1954-1975, Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : page 1363, « En revanche, l'une des tâches (...) » ; à : page 1364 : « (...) un processus révolutionnaire apparent ».</b>
HUSSERL E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976, de : page 59, « Ce monde réellement donné (...) » ; à : page 60, « (...) il ne fut jamais compris ».	<b>ÉPICTÈTE, in Les Stoïciens (Entretiens), Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 958, « Toute faute renferme (...) » ; à : page 958 : « (...) vous ne persuadez pas ».</b>
<b>HUME D., Traité de la nature humaine, Livre I (L'entendement), GF Flammarion, 1995, de :</b>	WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 2004, de : page 166, « 353.

page 35, « Je ne pense pas qu'un philosophe (...) » ; à : page 36, « (...) fondés sur son autorité ».	S'interroger sur (...) » ; à : page 167 : « (...) rêve de notre langage ».
<b>SPINOZA B.</b> , in <i>Œuvres complètes (Éthique, I, Appendice)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 659, « Il ne faut donc pas (...) » ; à : page 660, « (...) lui sont contraires ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai savoir</i> , GF Flammarion, 2007, de : page 270, « Ton jugement « voici qui est juste » (...) » ; à : page 271 : « (...) « rédemption » ».
<b>CONDILLAC E. (de)</b> , in <i>Traité des sensations (Traité des animaux)</i> , Fayard, 1984, de : page 371, « Les bêtes qui ont cinq sens (...) » ; à : page 373, « (...) à tous ces égards ».	HEGEL G.W.H., <i>Phénoménologie de l'esprit</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : page 323, « Les faits et gestes (...) » ; à : page 325 : « (...) mœurs de son peuple ».
PLOTIN, in <i>Traité, 1-6 (Ennéades, V, 9)</i> , GF Flammarion, 2002, de : page 209, « Qu'en est-il donc (...) » ; à : page 209 : « (...) produits de la technique ».	<b>BERKELEY G.</b> , <i>Principes de la connaissance humaine</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 56, « Mais pour mieux expliquer (...) » ; à : page 57, « (...) aucune idée de ce qu'elle est ? ».
WEBER M., <i>La profession et la vocation de savant</i> , La découverte, 2003, de : page 75, « Mais je crois (...) » ; à : page 77, « (...) n'a de valeur ».	<b>MACHIAVEL N.</b> , <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre I, ch. 7, §1)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 83, « A ceux qui dans une cité (...) » ; à : page 85 : « (...) bien plus mauvais que ceux-là ».
<b>LOCKE J.</b> , <i>Essai sur l'entendement humain (III, 11, §9)</i> , Le livre de Poche, 2009, de : page 759, « En second lieu (...) » ; à : page 760, « (...) sujets à tant de disputes ».	BERGSON H., <i>L'Énergie spirituelle</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2019, de : page 55, « Mais si le souvenir (...) » ; à : page 57 : « (...) une infime partie de l'activité cérébrale ».
<b>CICÉRON</b> , <i>Traité des Lois (II, IV-V, 9-11)</i> , Les Belles Lettres, 1968, de : page 42, « Au temps, Quintus, où nous étions petits (...) » ; à : page 44, « (...) qu'ils portent le nom de lois ».	ARENDDT H., <i>La Crise de la culture</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1972, de : page 190, « Cette liberté que nous prenons (...) » ; à : page 191 : « (...) disposer à son idée ».
LÉVI-STRAUSS C., <i>Tristes tropiques</i> , Plon, 1955, de : page 495, « Le monde a commencé sans l'homme (...) » ; à : page 497 : « (...) parfois d'échanger avec un chat ».	<b>KANT E.</b> , <i>L'unique argument possible d'une preuve de l'existence de Dieu</i> , Vrin, 2001, de : page 100, « Le concept de position (...) » ; à : page 101, « (...) posée absolument ».
<b>MARX K.</b> , in <i>Philosophie (Lettres à Ruge)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1982, de : page 35, « Il est vrai, le vieux monde (...) » ; à : page 36, « (...) il n'a rien d'un animal politique ».	ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Second Discours, I)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 148, « Le premier langage (...) » ; à : page 149 : « (...) n'en pouvoient avoir ».
<b>KANT E.</b> , <i>Critique de la faculté de juger (§17)</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 211, « Il ne peut y avoir (...) » ; à : page 212, « (...) correspond à l'imagination ».	ARISTOTE, <i>Métaphysique (Livre Alpha, 1)</i> , GF Flammarion, 2008, de : page 73, « Mais nous pensons pourtant (...) » ; à : page 74 : « (...) à la caste des prêtres ».
SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : page 250, « L'activité technique se distingue (...) » ; à : page 251, « (...) cette rupture est plus accentuée ».	<b>ANSELME</b> , in <i>Œuvre de S. Anselme de Cantorbery, Tome 2 (La liberté du choix)</i> , Cerf, 2008, de : page 231, « A ce que je vois, c'est l'ambiguïté (...) » ; à : page 235 : « (...) veut avec plus de force ».
TOCQUEVILLE A. (de), <i>L'ancien-régime et la révolution</i> , GF Flammarion, 1998, de : page	<b>ÉPICURE</b> , in <i>Lettres et maximes (lettre à Ménécée)</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de :

231, « Ce n'est pas par hasard (...) » ; à : page 232, « (...) spéculatifs sur la politique ».	<b>page 225, « C'est pourquoi (...) » ; à : page 227 : « (...) des biens immortels ».</b>
<b>KANT E., Critique de la raison pure (D.T., Des paralogismes), GF Flammarion, 2006, de : page 362, « A quoi se rapportent (...) » ; à : page 363, « (...) (qu'il existe ou non) ».</b>	LEVINAS E., <i>Autrement qu'être</i> , Livre de poche (Martinus Nijhoff), 1974, de : page 217, « Dans la non-indifférence à l'égard (...) » ; à : page 218 : « (...) se fait seulement celer ».
LEIBNIZ G.W., <i>Principe de la nature et de la Grâce, Monadologie</i> , GF Flammarion, 1996, de : page 140, « Lorsqu'on se propose un choix (...) » ; à : page 142, « (...) l'y ait porté ».	<b>FEUERBACH L., Manifestes philosophiques. Textes choisis (1839-1845), P.U.F., 1960, de : page 258, « Ce n'est aucunement la seule pensée (...) » ; à : page 260 : « (...) l'homme à manger comme une bête ».</b>
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 1986, de : page 351, « Les motifs des acteurs (...) » ; à : page 352, « (...) l'histoire entière ».	<b>CICÉRON, Fins des biens et des maux, GF-Flammarion, 2016, de : page 79, « Il reste à examiner un sujet (...) » ; à : page 81 : « (...) la plus solide protection ».</b>
<b>MURDOCH I., La souveraineté du bien, Éditions de l'éclat, 2023, de : page 146, « Toute cette philosophie (...) » ; à : page 147, « (...) personnes rationnelles ».</b>	THOMAS D'AQUIN, <i>Somme théologique</i> , tome 2, Les éditions du Cerf, 1984, de : page 104, « Puisque le choix consiste (...) » ; à : page 105 : « (...) agissent de façon semblable ».
<b>BENTHAM J., Garanties contre l'abus de pouvoir, Éditions rue d'Ulm, coll. Versions françaises, 2001, de : page 70, « Espagnols ! (...) » ; à : page 72, « (...) changement de gouvernement ».</b>	LÉVI-STRAUSS C., <i>Anthropologie structurale deux</i> , Pocket, coll. Agora, 1996, de : page 24, « Nous croyons seulement (...) » ; à : page 25 : « (...) cette conviction ».
HUSSERL E., <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 160, « D'autre part toute cette analyse (...) » ; à : page 162, « (...) ad existendum ».	<b>PLATON, in Œuvres complètes (Charmide, 166b), Flammarion, 2008, de : page 174, « Alors dis-moi de quel objet distinct (...) » ; à : page 175 : « (...) Est-ce bien ce que tu affirmes ? Oui, répondit-il ».</b>
HEIDEGGER M., <i>Les concepts fondamentaux de la métaphysique</i> , Gallimard, NRF, 1992, de : page 145, « Nous nous trouvons (...) » ; à : page 147, « (...) jamais l'ennui même ».	<b>PASCAL B., in Œuvres complètes (Trois discours sur la condition des grands), Seuil, coll. L'Intégrale, 1963, de : page 367, « Je veux vous faire (...) » ; à : page 368 : « (...) véritable de cette condition ».</b>
<b>SARTRE J.-P., L'Être et le néant, Gallimard, coll. TEL, 2023, de : page 320, « Cet autrui dont nous ne pouvons saisir (...) » ; à : page 321, « (...) lui-même comme un objet ».</b>	PLATON, <i>La République</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1993, de : page 434, « Quand ils ont réussi (...) » ; à : page 436 : « (...) homme démocratique ».
<b>ÉPICTÈTE, Entretiens, Gallimard, coll. TEL, 1991, de : page 340, « Il y a des gens pour douter (...) » ; à : page 341, « (...) ceux qui te rencontrent ».</b>	ROUSSEAU J.-J., <i>in Œuvres complètes III (Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 172, « Il est très difficile (...) » ; à : page 173 : « (...) d'en multiplier les usages ».
<b>LUCRÈCE, De la nature, GF Flammarion, 1997, de : page 269, « Mais celui (...) » ; à : page 271, « (...) combattre les sens ».</b>	BERGSON H., <i>Les Deux sources de ma morale et de la religion</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 274, « On se lasse pas de répéter (...) » ; à : page 275 : « (...) perdu dans l'immensité de l'univers ».
SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les professeurs</i> , Points, coll. Essais, 2002, de : page 261, « De	<b>FOUCAULT M., Dits et Écrits II : 1976-1988, Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : page 1547,</b>

plus, elle n'est pas non plus utile (...) » ; à : page 265, « (...) astuces pour bouleverser les lois ».	« Je ne crois pas (...) » ; à : page 1548 : « (...) la maîtrise de toi ».
<b>CICÉRON, <i>Traité des Lois (I, XVI-XVII, 44-46), Les Belles Lettres, 1968, de : page 25, « En tout cas, pour ce qui est de nous (...) » ; à : page 26, « (...) rapportées à la nature ».</i></b>	BACHELARD G., <i>La Philosophie du non</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 1983, de : page 8, « Pour le savant (...) » ; à : page 10 : « (...) propre à tout expliquer ».
PLATON, <i>Charmide, Lysis (Charmide)</i> , Flammarion, 2008, de : page 167, « Il nous apparaît donc (...) » ; à : page 168, « (...) pas davantage bonne que mauvaise ».	HEIDEGGER M., <i>De l'essence de la vérité</i> , Gallimard, coll. NRF, 2001, de : page 265, « Le corps de l'homme (...) » ; à : page 266 : « (...) est originairement là ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 48, « C'est seulement avec le progrès (...) » ; à : page 49, « (...) situation supérieure ».	PLATON, <i>Criton</i> , GF Flammarion, 2017, de : page 192, « J'estime que ce que tu entreprends (...) » ; à : page 194 : « (...) confiscation des biens ».
GUILLAUME D'OCCAM, <i>Traité sur la prédestination</i> , Vrin, 2006, de : page 95, « Huitièmement (...) » ; à : page 99, « (...) propositions contradictoires ».	COMTE A., <i>Discours sur l'ensemble du positivisme</i> , GF Flammarion, 1998, de : page 335, « Il n'existe, au fond, aucune (...) » ; à : page 336 : « (...) plus nécessaires à leur siècle ».
COURNOT A.-A., in <i>Œuvres complètes, tome I (Exposition de la théorie des chances et des probabilités)</i> , Vrin, 1984, de : page 59, « Ainsi l'on a souvent répété (...) » ; à : page 61, « (...) Nos sciences et nos théories ».	DIDEROT D., <i>Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers I (art. "Croire")</i> , GF Flammarion, 1986, de : page 326, « CROIRE (...) » ; à : page 327 : « (...) dans des perplexités fâcheuses ».
<b>SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, P.U.F., 1966, de : page 991, « Cette extension du développement (...) » ; à : page 992, « (...) et la perpétuation ».</b>	VICO G., <i>La méthode des études de notre temps</i> , Les Belles Lettres, 2010, de : page 30, « En ce qui concerne la prudence (...) » ; à : page 32 : « (...) autant que la nature le permet ».
<b>SÉNÈQUE, <i>Entretiens-Lettres à Lucilius (La constance du sage)</i>, Robert Laffont, 1993, de : page 322, « Enfin il faut nécessairement (...) » ; à : page 323, « (...) ne soit pas subie ».</b>	FREUD S., <i>L'Avenir d'une illusion</i> , GF Flammarion, 2011, de : page 84, « Pour résumer (...) » ; à : page 85 : « (...) possible d'atteindre ».
ANSELME, in <i>L'Œuvre de S. Anselme de Cantorbéry, vol. 2 (De la vérité)</i> , Les éditions du Cerf, 1986, de : page 139, « De la vérité de l'opinion (...) » ; à : page 141, « (...) trébuche ta considération ».	HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , MétisPresses, coll. Voltige, 2008, de : page 54, « Si tout homme a des droits (...) » ; à : page 55 : « (...) par le vaste monde ».
SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 445, « Pour une intelligence (...) » ; à : page 446, « (...) sa part de la cruauté ».	SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Éthique, V, 20, scolie)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 881, « Mais pour qu'on comprenne (...) » ; à : page 882 : « (...) l'affecter largement ».
RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i> , Points, coll. Essais, 1987 et 1997, de : page 254, « Supposons donc qu'une secte (...) » ; à : page 255, « (...) reconnaître la liberté de conscience ».	ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Contrat Social, II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 391, « Si l'on recherche (...) » ; à : page 393 : « (...) propre à lui seul ».

SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 2023, de : page 552, « Nous avons jusqu'ici envisagé (...) » ; à : page 553, « (...) une structure à cette situation ».	MAÏMONIDE, <i>Le livre de la connaissance</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 420, « Que l'on se garde de dire (...) » ; à : page 421 : « (...) allégorie de l'amour de Dieu ».
HUME D., <i>Essais et traités sur plusieurs sujets I – L'origine du gouvernement</i> , Vrin, 1999, de : page 97, « L'homme, étant né dans une famille (...) » ; à : page 98, « (...) motifs urgents et visibles ».	TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : page 43, « Quand les citoyens (...) » ; à : page 45 : « (...) quelquefois outre mesure ».
<b>ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 102, « Tous ces coureurs se donnent (...) » ; à : page 104, « (...) seulement pour cela ».</b>	HUME D., <i>Traité de la nature humaine, Livre I (L'entendement)</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 256, « Maintenant, qu'un philosophe (...) » ; à : page 257 : « (...) de cette origine ».
FREUD S., <i>Essais de psychanalyse</i> , Payot, 2001, de : page 20, « Le remaniement des pulsions (...) » ; à : page 21, « (...) ancestrale ».	ARISTOTE, <i>Physique (IV, 12)</i> , GF Flammarion, 1999, de : page 260, « En effet, « être dans un temps » (...) » ; à : page 261 : « (...) part du temps ».
LOCKE J., <i>Quelques pensées sur l'éducation</i> , Vrin, 1992, de : page 253, « Mais revenons (...) » ; à : page 255, « (...) aujourd'hui en vogue ».	HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 277, « C'est cet entendement (...) » ; à : page 278 : « (...) valets de chambre ».
WEIL S., <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1949, de : page 15, « Les obligations (...) » ; à : page 16, « (...) qui est secouru ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 135, « La mort n'est donc rien (...) » ; à : page 136 : « (...) immortelle l'a détruite ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais, 1947, de : page 113, « Nous n'avons à respecter (...) » ; à : page 115, « (...) ce qui n'est pas encore ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger (§61)</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 349, « On a, en fonction de (...) » ; à : page 350 : « (...) ne suffisent pas ».
<b>SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, P.U.F., 1966, de : page 431, « Or tous ces individus ont (...) » ; à : page 433, « (...) de la monarchie héréditaire ».</b>	AVICENNE, <i>Commentaire sur le livre lambda de la Métaphysique d'Aristote</i> , Vrin, 2014, de : page 74, « Puis [Aristote] résout d'expliquer (...) » ; à : page 76 : « (...) Orientaux ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 228, « Qu'en est-il donc de la portée (...) » ; à : page 229, « (...) d'un agir responsable dans l'avenir ».	MALEBRANCHE N., <i>De la recherche de la vérité (Eclaircissements) - (Eclaircissement VI)</i> , Vrin, 2006, de : page 52, « Mais au fond (...) » ; à : page 53 : « (...) une occasion de nous découvrir ces corps ».
DIDEROT D., in <i>Œuvres philosophiques (Pensées philosophiques, Pensées XXX-XXXIV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 16, « Qu'est-ce qu'un sceptique (...) » ; à : page 17, « (...) dont il n'ose approcher ? ».	DURKHEIM E., <i>Leçons de sociologie</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2015, de : page 179, « On conçoit (...) » ; à : page 180 : « (...) la démocratie ».
AUGUSTIN, <i>La cité de Dieu 1</i> , Seuil, coll. Points sagesse, 1994, de : page 156, « La paix et la guerre (...) » ; à : page 157, « (...) avait dépensé tant d'éloquence ».	BACHELARD G., <i>Le rationalisme appliqué</i> , P.U.F., 1994, de : page 24, « La formation de l'esprit scientifique (...) » ; à : page 25 : « (...) entre l'habitude et la méthode ».

PASCAL B., <i>in Œuvres complètes (Pensées, 131)</i> , Seuil, 1963, de : page 515, « Je m'arrête à l'unique fort (...) » ; à : page 515, « (...) condition véritable que vous ignorez ».	MILL J.-S., <i>De la liberté</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1990, de : page 74, « La seule raison légitime que (...) » ; à : page 75 : « (...) entre individus égaux ».
HEIDEGGER M., <i>Chemins qui ne mènent nulle part</i> , Gallimard, coll. TEL, 1962, de : page 78, « Ce qui, dans l'œuvre prise (...) » ; à : page 79, « (...) précisément l'art ».	HUME D., <i>Traité de la nature humaine, Livre III (La morale)</i> , GF Flammarion, 1993, de : page 75, « Il est évident que (...) » ; à : page 76 : « (...) doit donc précéder ce souci ».
POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis I. L'ascendant de Platon</i> , Seuil, 1979, de : page 89, « Les problèmes (...) » ; à : page 91, « (...) morale de l'homme ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2009, de : page 399, « Si nous considérons maintenant (...) » ; à : page 400 : « (...) c'est un jouet entre les mains des roués ».
FREUD S., <i>Introduction à la psychanalyse</i> , Payot, 1984, de : page 335, « Nous posons la question (...) » ; à : page 336, « (...) le développement du moi ».	HOBBS T., <i>Léviathan (chap.XXVI)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : page 425, « Dans les lois écrites (...) » ; à : page 426 : « (...) ou ne convient pas à l'État ».
SARTRE J.-P., <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 45, « Chacune de nos perceptions (...) » ; à : page 46, « (...) « C'est moi qui a fait ça ! » ».	PLATON, <i>Le politique</i> , GF Flammarion, 2003, de : page 169, « Il nous faut également penser (...) » ; à : page 172 : « (...) et comment! ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 1986, de : page 66, « Pour décrire (...) » ; à : page 67, « (...) digne d'être présent ».	AUGUSTIN, <i>Les Confessions (Livre IV, chap. 10)</i> , GF Flammarion, 1964, de : page 75, « Dieu des vertus (...) » ; à : page 76 : « (...) D'ici jusque là ».
DURKHEIM E., <i>Leçons de sociologie</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2015, de : page 193, « Mais cela posé (...) » ; à : page 195, « (...) plus généraux ».	CICÉRON, <i>Les Académiques (II, XXXI, 99-101)</i> , GF Flammarion, 2010, de : page 229, « Carnéade est d'avis qu'il existe (...) » ; à : page 231 : « (...) qui fût semblable au vrai ».
HEGEL G.W.H., <i>L'esprit du christianisme et son destin</i> , Vrin, 1981, de : page 46, « Le châtement se trouve (...) » ; à : page 47, « (...) lien est indéchirable ».	PLATON, <i>in Œuvres complètes (Ménon)</i> , Flammarion, 2008, de : page 1064, « Socrate j'avais entendu dire (...) » ; à : page 1065 : « (...) ce qu'il devrait chercher ».
BACHELARD G., <i>Le nouvel esprit scientifique</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2009, de : page 16, « Mais cette thèse (...) » ; à : page 17, « (...) des ensembles relationnels ».	ARISTOTE, <i>Rhétorique</i> , GF Flammarion, 2007, de : page 425, « Car il ne suffit pas d'avoir quelque chose à dire (...) » ; à : page 427 : « (...) pour enseigner la géométrie ».
HEIDEGGER M., <i>Acheminement vers la parole</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976, de : page 236, « Que nous songions à la parole (...) » ; à : page 237, « (...) à être parlé depuis l'imparlé (im Gesprochenen des Ungesprochenen) ».	LOCKE J., <i>Essai sur l'entendement humain (IV, 16, §3)</i> , Le livre de Poche, 2009, de : page 954, « Je ne puis m'empêcher (...) » ; à : page 955 : « (...) d'un côté ou d'autre ».
PLATON, <i>Phédon</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 220, « Si tu veux bien réfléchir (...) » ; à : page 221, « (...) de cette purification ».	BEAUVOIR S. (de), <i>Le 2ème sexe, I</i> , Folio, coll. Folio essais, 1986, de : page 98, « Dans l'histoire humaine (...) » ; à : page 100 : « (...) des nouveaux instruments ».
ARENDT H., <i>Qu'est-ce que la politique ?</i> , Seuil, coll. Points essais, 1995, de : page 91,	MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même (XII,20-23)</i> , GF Flammarion, 1992, de : page 171,

« Il en va tout autrement (...) » ; à : page 93, « (...) au sens propre ».	« Premièrement (...) » ; à : page 172 : « (...) se porte aux mêmes fins ».
CICÉRON, <i>Fins des biens et des maux</i> , GF-Flammarion, 2016, de : page 58, « Le critère du plaisir (...) » ; à : page 60, « (...) Épicure refuse absolument ».	<b>ALAIN</b> , in <i>Les arts et les dieux (Système des Beaux Arts)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1958, de : page 390, « Les signes, si retenus (...) » ; à : page 391 : « (...) se retenir de parler ».
AUGUSTIN, in <i>Œuvres I (Les Soliloques)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : page 219, « Maintenant, aie l'obligance (...) » ; à : page 221, « (...) l'âme vit donc toujours ».	<b>FREUD S.</b> , in <i>Œuvres complètes (Psychanalyse XVIII)</i> , P.U.F., 1994, de : page 181, « Si la culture a établi (...) » ; à : page 182 : « (...) la pression qu'exerce la culture ».
<b>POPPER K.</b> , <i>La société ouverte 2</i> , Seuil, 1979, de : page 176, « Il résulte de cette analyse (...) » ; à : page 177, « (...) ou presque jamais ».	SÉNÈQUE, <i>Entretiens (Lettres à Lucilius)</i> , Laffont, coll. Bouquins, 1993, de : page 1071, « On comprit alors ce qu'était la vie heureuse (...) » ; à : page 1073 : « (...) le faux ne tient pas ».
<b>FREUD S.</b> , <i>Essais de psychanalyse</i> , Payot, 2001, de : page 25, « C'est que les développements (...) » ; à : page 26, « (...) vie affective et de la fonction ».	HUME D., <i>Dialogues sur la religion naturelle</i> , Vrin, 1997, de : page 112, « Laissez-moi observer (...) » ; à : page 114 : « (...) de dessein et d'intention ».
DIDEROT D., <i>Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers I (art. "Animal")</i> , GF Flammarion, 1986, de : page 239, « Qu'est-ce que l'animal ? (...) » ; à : page 240 : « (...) Qu'est-ce donc que l'animal ? ».	<b>BEAUVOIR S. (de)</b> , <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais, 1947, de : page 138, « Des conservateurs aux révolutionnaires (...) » ; à : page 139, « (...) se dévoue : à sa cause ».
HEGEL G.W.H., <i>Hegel textes pédagogiques</i> , Vrin, 1978, de : page 84, « Après avoir parlé du matériau (...) » ; à : page 85, « (...) universelle vraie de l'esprit ».	<b>PASCAL B.</b> , <i>Pensées (Pensée 82)</i> , GF Flammarion, 2015, de : page 79, « L'imagination dispose (...) » ; à : page 80 : « (...) que sur le vrai ».
MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 19)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 217, « Scilicet ultima semper (...) » ; à : page 219, « (...) de la bouche, ou du cœur ».	<b>HEIDEGGER M.</b> , <i>Chemins qui ne mènent nulle part</i> , Gallimard, coll. TEL, 1962, de : page 82, « Si tout art est (...) » ; à : page 83 : « (...) l'Histoire du monde ».
<b>PLATON</b> , in <i>Œuvres complètes (Le Sophiste)</i> , Flammarion, 2008, de : page 1864, « Regarde donc jusqu'à quel point (...) » ; à : page 1866, « (...) ensuite dans un autre genre ».	MERLEAU-PONTY M., <i>La Structure du comportement</i> , P.U.F, coll. Quadrige, 2009, de : page 189, « Ce qui définit l'homme (...) » ; à : page 190 : « (...) perception d'un « univers » ».
LEIBNIZ G.W., <i>Système nouveau de la nature et de la communication des substances et autres textes</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 126, « Pour ce qui est de (...) » ; à : page 127 : « (...) non pas des moyens ».	<b>BACHELARD G.</b> , <i>La Formation de l'esprit scientifique</i> , Vrin, 1967, de : page 60, « Comme nous disions (...) » ; à : page 61, « (...) nous nous offrons à la critique ».
<b>THOMAS D'AQUIN</b> , <i>Somme théologique, tome 2</i> , Les éditions du Cerf, 1984, de : page 570, « La loi est une règle d'action (...) » ; à : page 570, « (...) serait plutôt une iniquité qu'une loi ».	WEBER M., <i>Économie et société, tome 1 : les catégories de la sociologie</i> , Pocket, coll. Agora, 2003, de : page 29, « Toute interprétation (...) » ; à : page 31 : « (...) nos propres possibilités ».

AUGUSTIN, <i>La cité de Dieu 2</i> , Seuil, coll. Points sagesse, 1994, de : page 46, « Si je me trompe, je suis (...) » ; à : page 47 : « (...) du centre où leur nature se plaît ».	HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 196, « C'est seulement parce que (...) » ; à : page 197, « (...) en cette dernière ».
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : page 210, « La conscience du monde (...) » ; à : page 211, « (...) immédiatement qu'à la vie humaine ».	PLATON, <i>Criton</i> , GF Flammarion, 2017, de : page 204, « Dis-moi Socrate, qu'as-tu l'intention (...) » ; à : page 206 : « (...) lorsqu'il s'agit de la patrie ? ».
RAWLS J., <i>Théorie de la justice (ch 1, §6)</i> , Seuil, coll. Points, 1997, de : page 56, « Dans l'utilitarisme (...) » ; à : page 57, « (...) les exigences de la justice ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Émile ou de l'éducation, [Livre IV]</i> , GF Flammarion, 2009, de : page 305, « Nos passions sont les principaux (...) » ; à : page 306 : « (...) nuire, on le hait ».
RICŒUR P., <i>Soi-même comme un autre</i> , Seuil, coll. Points, 2009, de : page 312, « La sagesse pratique consiste (...) » ; à : page 314, « (...) de la mort acceptée ».	BENTHAM J., <i>Garanties contre l'abus de pouvoir</i> , Éditions rue d'Ulm, coll. Versions françaises, 2001, de : page 49, « Intéressons-nous d'abord à la liberté (...) » ; à : page 50 : « (...) qu'elle produit ».
PLATON, in <i>Œuvres complètes (Théétète)</i> , Flammarion, 2008, de : page 1949, « Mais est-ce que, ce nom (...) » ; à : page 1950, « (...) formuler de la même façon ».	PUTNAM H., <i>La triple corde</i> , Vrin, 2017, de : page 89, « Afin de voir plus nettement (...) » ; à : page 90 : « (...) pratique complexe unique ».
COURNOT A.-A., in <i>Œuvres complètes, tome V (Matérialisme, vitalisme, rationalisme)</i> , Vrin, 1987, de : page 50, « Cependant l'on peut dire (...) » ; à : page 52, « (...) toute investigation scientifique ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger (Analytique du Beau, Remarque générale sur la première section)</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 220, « Si l'on dégage (...) » ; à : page 221 : « (...) propre d'un jugement de goût ».
Les présocratiques (PARMENIDE, d'après Sextus Empiricus), in <i>Les Écoles présocratiques (Contre les mathématiciens)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 345, « Son disciple Parménide (...) » ; à : page 346, « (...) faire usage des yeux ».	DESCARTES R., in <i>Œuvres. et Lettres (Discours de la méthode)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1953, de : page 142, « Ma troisième maxime (...) » ; à : page 143 : « (...) tout ce qu'ils veulent ».
SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 2023, de : page 86, « Ainsi, dans ce que nous appellerons le monde (...) » ; à : page 87, « (...) lui vienne par moi ».	ARISTOTE, <i>Les Politiques (III, 11)</i> , GF Flammarion, 2015, de : page 253, « Ce qui concerne les autres cas (...) » ; à : page 255 : « (...) un jugement imparfait ».
MACHIAVEL N., <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre I, ch. 3, §1-2)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 66, « Comme le montrent tous ceux (...) » ; à : page 68, « (...) l'insolence des nobles ».	KIERKEGAARD S., <i>Post-scriptum aux Miettes philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 1949, de : page 256, « Dans la langue de l'abstraction (...) » ; à : page 257 : « (...) sa canne dans un coin ».
WITTGENSTEIN L., <i>Le Cahier bleu et le cahier brun</i> , Gallimard, coll. TEL, 1996, de : page 66, « Lorsque nous avons appris (...) » ; à : page 67 : « (...) c'est faire une hypothèse ».	ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Du contrat social, Livre II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1964, de : page
TOCQUEVILLE A. (de), <i>L'ancien-régime et la révolution</i> , GF Flammarion, 1988, de : page 246, « Si les Français (...) » ; à : page 248, « (...) l'exécution d'un dessein ».	DESCARTES R., in <i>Œuvres. et Lettres (Discours de la méthode)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1953, de : page 166, « Et on ne doit pas confondre (...) » ; à : page 167 : « (...) qu'elle est immortelle ».

ARISTOTE, <i>Métaphysique, tome 2 (thêta 8)</i> , Vrin, 1991, de : page 507, « Et j'entends par puissance (...) » ; à : page 509, « (...) et le moteur existe déjà en acte ».	FOUCAULT M., <i>Surveiller et punir</i> , Gallimard, coll. TEL, 1975, de : page 281, « Le travail pénal (...) » ; à : page 282 : « (...) un appareil de production ».
COURNOT A.-A., in <i>Œuvres complètes, tome I (Exposition de la théorie des chances et des probabilités)</i> , Vrin, 1984, de : page 275, « Toutes les facultés (...) » ; à : page 276, « (...) précédents chapitres ».	HUME D., <i>Traité de la nature humaine, Livre III (La morale)</i> , GF Flammarion, 1993, de : page 66, « La question est maintenant de savoir (...) » ; à : page 67 : « (...) qu'ils nous procurent ».
MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même (V,8)</i> , GF Flammarion, 1992, de : page 74, « VIII. Comme on dit (...) » ; à : page 75, « (...) tu le détruis ».	RUSSELL B., <i>De la fumisterie intellectuelle</i> , L'Herne, coll. Cave Canem, 2019, de : page 81, « Avec un peu d'imagination (...) » ; à : page 83 : « (...) aux méduses ».
ÉPICTÈTE, in <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 816, « Comment, si nous reconnaissons (...) » ; à : page 817, « (...) ou non à la nature ».	COMTE A., <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, 1995, de : page 213, « Depuis le commencement de (...) » ; à : page 216 : « (...) à s'y intéresser profondément ».
LEVINAS E., <i>De l'évasion</i> , Le Livre de poche, coll. Biblio essais, 1998, de : page 120, « Il apparaît (...) » ; à : page 121, « (...) de son origine ».	ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Contrat Social, II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 378, « Mais qu'est-ce donc enfin (...) » ; à : page 379 : « (...) mais de magistrature ».
MACHIAVEL N., <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre II, ch. 5, §1)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 278, « En effet, quand surgit (...) » ; à : page 279, « (...) leur accorde aucune foi ».	MERLEAU-PONTY M., <i>Sens et non sens</i> , Nagel, 1948, de : page 93, « Enfin la nouvelle psychologie (...) » ; à : page 95 : « (...) évidence comme comportement ».
COURNOT A.-A., in <i>Œuvres complètes, Tome 2 (Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique)</i> , Vrin, 1975, de : page 375, « Il arrive souvent aux historiens (...) » ; à : page 376, « (...) la série des événements antérieurs ».	MONTESQUIEU, in <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : page 266, « C'est dans le gouvernement républicain (...) » ; à : page 267 : « (...) sont déjà corrompus ».
ARISTOTE, <i>Organon, I (Catégories)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 17, « Mais ce qui (...) » ; à : page 18, « (...) au sujet de l'opinion ».	BEAUVOIR S. (de), <i>La Vieillesse</i> , Folio, coll. Folio essais, 1970, de : page 558, « L'option du philosophe (...) » ; à : page 559 : « (...) d'autres solutions ».
WEBER M., <i>Économie et société, tome 1 : les catégories de la sociologie</i> , Pocket, coll. Agora, 2003, de : page 65, « 2. Nous désignons (...) » ; à : page 67, « (...) s'y oriente effectivement ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 21)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 253, « Car les Histoires (...) » ; à : page 255 : « (...) qu'il soit ainsi ou ainsi. ] ».
ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2002, de : page 66, « Bien entendu (...) » ; à : page 67, « (...) pas de réponse ».	LOCKE J., <i>Quelques pensées sur l'éducation</i> , Vrin, 1992, de : page 245, « Il n'y a rien (...) » ; à : page 246 : « (...) de bien parler ».
MURDOCH I., <i>Sartre - Un rationaliste romantique</i> , Payot, coll. Manuels Payot, 2015,	SÉNÈQUE, in <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962,

de : page 140, « Deux contrastes (...) » ; à : page 141, « (...) à quoi elle aspire ».	<b>de : page 739, « Si un de ces individus (...) » ; à : page 740 : « (...) je suis un coureur ».</b>
MACHIAVEL N., <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre III, ch. 1, §4-6)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 394, « Quant aux sectes (...) » ; à : page 395, « (...) doit le faire ».	<b>BERGSON H., <i>Les Deux sources de ma morale et de la religion</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 325, « Il n'y a donc pas eu (...) » ; à : page 327 : « (...) entre le capital et le travail ».</b>
<b>MAÏMONIDE, <i>Le livre de la connaissance</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 392, « Si la Divinité avait prédestiné (...) » ; à : page 393, « (...) on le punit s'il a mal agi ».</b>	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 264, « Supposons que nous nous perdions à (...) » ; à : page 265 : « (...) le sentiment du sublime ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 2002, de : page 397, « Prenons un exemple. (...) » ; à : page 398, « (...) rationnelle et de la vie animale ».	<b>LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i>, GF Flammarion, 1990, de : page 146, « La source du peu d'application (...) » ; à : page 146 : « (...) faibles à des sentiments vifs ».</b>
<b>WEIL S., <i>L'Enracinement</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1949, de : page 28, « Une autre manière (...) » ; à : page 30, « (...) des mensonges ».</b>	DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Méditations métaphysiques, II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 281, « Un homme qui tâche d'élever (...) » ; à : page 283 : « (...) d'être nombrées ».
MAUSS M., <i>Sociologie et anthropologie</i> , P.U.F., 1950, de : page 371, « Nous avons fait (...) » ; à : page 372, « (...) dans la vie courante ».	<b>MONTESQUIEU, in <i>Œuvres complètes, Tome 1 (Lettres Persanes)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1949, de : page 256, « S'il y a un Dieu, mon cher Rhedi (...) » ; à : page 257 : « (...) le premier des hommes ».</b>
BERGSON H., <i>L'Évolution créatrice</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2021, de : page 45, « Qu'on se figure la nature (...) » ; à : page 46, « (...) le mouvement intérieur de la vie ».	<b>CICÉRON, <i>Les Académiques (II, XXVI, 83-84)</i>, GF Flammarion, 2010, de : page 211, « Mais, pour abrégier le débat (...) » ; à : page 213 : « (...) même si elle en diffère ».</b>
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : page 366, « L'effet bienfaisant de la religion (...) » ; à : page 367, « (...) que par l'activité religieuse ».	<b>HOBBS T., <i>Léviathan (chap. VII)</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : page 142, « Aucun discours, quel qu'il soit (...) » ; à : page 144 : « (...) pas tant la chose que la personne ».</b>
<b>HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques. I. La science de la logique</i>, Vrin, 1979, de : page 510, « Pour ce qui concerne (...) » ; à : page 511 : « (...) ait son droit reconnu ».</b>	MACHIAVEL N., <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre I, ch. 16, §1-3)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 117, « Les innombrables exemples (...) » ; à : page 118, « (...) qui ne l'offense pas ».
DIDEROT D., in <i>Œuvres philosophiques (Pensées sur l'interprétation de la nature, Pensée XXXVII)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 310, « Les productions de l'art (...) » ; à : page 311, « (...) une admiration froide et stérile ».	<b>ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 353, « Le doute est le sel (...) » ; à : page 354 : « (...) en même temps que moi-même ».</b>
<b>NIETZSCHE F., <i>Crépuscule des idoles</i>, Gallimard, Folio essais, 1988, de : page 27, « L'autre idiosyncrasie des philosophes (...) » ; à : page 28, « (...) y contredisait ».</b>	POPPER K., <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : page 501, « L'idée que la révolution (...) » ; à : page 502 : « (...) ces deux sortes d'institutions ».

HUSSERL E., <i>L'idée de la phénoménologie</i> , P.U.F, coll. Épiméthée, 1993, de : page 97, « Tout objet n'est-il pas (...) » ; à : page 99, « (...) à la fois rond et carré ».	<b>SPINOZA B., in Œuvres complètes (Éthique, I, Appendice)</b> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 654, « il suffira ici que je prenne (...) » ; à : page 655 : « (...) leur insatiable avarice ».
FOUCAULT M., <i>Histoire de la folie à l'âge classique</i> , Gallimard, coll. TEL, 1972, de : page 53, « Telle est la pire folie (...) » ; à : page 54, « (...) et peut la situer ».	<b>GUILLAUME D'OCCAM, Traité sur la prédestination</b> , Vrin, 2006, de : page 205, « [opinion de l'auteur] (...) » ; à : page 209 : « (...) je les passe pour l'instant ».
<b>HUME D., Dialogues sur la religion naturelle</b> , Vrin, 1997, de : page 83, « Mais, dit Cléanthe, j'observe (...) » ; à : page 85, « (...) de préjugé et de passion ? ».	HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 182, « L'universalité de cette volonté (...) » ; à : page 183 : « (...) en tant que personne ».
HUSSERL E., <i>Logique formelle et logique transcendantale</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1957, de : page 214, « Évidence signifie (...) » ; à : page 216, « (...) l'effectuer en voyant ».	<b>LEIBNIZ G.W., Nouveaux essais sur l'entendement humain</b> , GF Flammarion, 1990, de : page 153, « L'exécution de notre désir est suspendue (...) » ; à : page 154 : « (...) des impressions et des penchants ».
ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Premier Discours, I)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 8, « Avant que l'art eut façonné (...) » ; à : page 9, « (...) de ce qu'elles sont ».	<b>SARTRE J.-P., L'imaginaire</b> , Gallimard, coll. Folio essais, 2005, de : page 23, « Dans la perception (...) » ; à : page 24 : « (...) son apprentissage ».
ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2002, de : page 147, « Si un objet se prend (...) » ; à : page 148, « (...) ou de ses intentions ».	<b>NIETZSCHE F., La Généalogie de la morale</b> , GF Flammarion, 1996, de : page 107, « En voilà définitivement (...) » ; à : page 108 : « (...) plus noble, la faute ».
<b>MACHIAVEL N., Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre I, ch. 26, §1)</b> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 145, « Quiconque devient prince (...) » ; à : page 146 : « (...) par un exemple ».	SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : page 245, « Le travail est ce par quoi l'être humain (...) » ; à : page 246, « (...) entre la pensée humaine et la nature ».
<b>DESCARTES R., in Œuvres et lettres (Lettre A***, mars 1638)</b> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 1004, « Il est certain que (...) » ; à : page 1005, « (...) entre les intérieures ».	ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 351, « Penser, c'est dire (...) » ; à : page 353 : « (...) Autrement c'est dormir ».
THOMAS D'AQUIN, in <i>Contre Averroès (De l'unité de l'intellect contre les averroïstes)</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 185, « Il y a donc quelque chose d'un (...) » ; à : page 186, « (...) mais la capacité de l'apprenti ».	<b>FREUD S., Le Malaise dans la culture</b> , GF Flammarion, 2010, de : page 148, « Il faut récuser l'idée (...) » ; à : page 150 : « (...) compter de nos jours ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 3 (La volonté de vouloir)</i> , Seuil, coll. Points, 1980, de : page 16, « Il est impossible que la liberté (...) » ; à : page 17, « (...) une étiologie trop complexe ».	<b>LOCKE J., Le second traité du gouvernement (ch. 2, 6-7)</b> , P.U.F., 1994, de : page 6, « Mais bien qu'il (...) » ; à : page 7 : « (...) le droit de le faire ».
<b>HUME D., Dialogues sur la religion naturelle</b> , Vrin, 1997, de : page 94, « Je ne perdrai pas	TOCQUEVILLE A. (de), <i>L'ancien-régime et la révolution</i> , GF Flammarion, 1988, de : page 93,

de temps (...) » ; à : page 95, « (...) de l'argument et du raisonnement ».	« Au milieu des ténèbres de l'avenir (...) » ; à : page 95 : « (...) les vertus des hommes ».
PLATON, <i>Le Banquet</i> , GF Flammarion, 2016, de : page 118, « Chaque fois donc que le hasard (...) » ; à : page 120, « (...) que nous donnons le nom d'amour ».	<b>JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i>, Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 324, « Toute extension de la liberté est un grand pari (...) » ; à : page 325 : « (...) dépasser en efficacité à bien des égards ».</b>
<b>PLOTIN, in <i>Traité</i>s, 1-6 (Ennéades, III, 1), GF Flammarion, 2002, de : page 149, « Toutes les choses (...) » ; à : page 150, « (...) dépourvue de mouvement ».</b>	MERLEAU-PONTY M., <i>Sens et non-sens</i> , Nagel, 1948, de : page 41, « Ce qu'il peut y avoir d'arbitraire (...) » ; à : page 43 : « (...) toujours fidèle à nous-mêmes ».
<b>RUSSELL B., <i>Le mariage et la morale. Pourquoi je ne suis pas chrétien</i>, Les Belles Lettres, 2014, de : page 223, « Nous trouvons actuellement (...) » ; à : page 224, « (...) aussi fort qu'il le fut ».</b>	SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Correspondance avec Oldenburg, Lettre 78)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 1064, « De même, en effet (...) » ; à : page 1065 : « (...) il périclète nécessairement ».
VICO G., <i>De l'Antique sagesse de l'Italie</i> , GF Flammarion, 1993, de : page 71, « Les mots verum et factum (...) » ; à : page 72, « (...) ne comprend que les dehors ».	<b>MILL J.-S., <i>L'utilitarisme</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 1998, de : page 47, « Cela nous conduit à estimer (...) » ; à : page 49 : « (...) ce qu'ils devraient faire ».</b>
RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i> , Points, coll. Essais, 1987 et 1997, de : page 352, « Ainsi, même la meilleure (...) » ; à : page 353, « (...) qui n'existe pas ».	<b>SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Correspondance avec Oldenburg, Lettre 32)</i>, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 1048, « Concevons à présent (...) » ; à : page 1049 : « (...) nécessairement une infinité ».</b>
<b>NIETZSCHE F., <i>Par-delà bien et mal</i>, GF Flammarion, 2000, de : page 47, « La volonté de vérité (...) » ; à : page 48, « (...) pas de plus grand ».</b>	RUSSELL B., <i>Le mariage et la morale. Pourquoi je ne suis pas chrétien</i> , Les Belles Lettres, 2014, de : page 276, « Un autre point (...) » ; à : page 277 : « (...) à guérir les maladies ».
JASPERS K., <i>Introduction à la philosophie</i> , 10/18, 1981, de : page 28, « Quand par la pensée je me prends (...) » ; à : page 30, « (...) nous le rencontrons en lui ».	<b>HOBBS T., <i>Du citoyen</i>, GF Flammarion, 2010, de : page 96, « La plupart de ceux qui ont écrit (...) » ; à : page 97 : « (...) quitter la partie le dernier ».</b>
<b>MACHIAVEL N., <i>Le Prince (ch. VI)</i>, Laffont, Bouquins, 1996, de : page 123, « Ceux qui, pareils aux précédents (...) » ; à : page 123, « (...) faire croire les incrédules ».</b>	MURDOCH I., <i>Sartre - Un rationaliste romantique</i> , Payot, coll. Manuels Payot, 2015, de : page 191, « Nous ne parvenons jamais (...) » ; à : page 193 : « (...) leur combat n'est pas incarné ».
BERGSON H., <i>La pensée et le mouvant</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 1996, de : page 177, « Si l'on compare entre (...) » ; à : page 178, « (...) je tiendrai un absolu ».	<b>MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i>, Verdier, 2012, de : page 60, « Il faut savoir (...) » ; à : page 62 : « (...) d'autres rapports ».</b>
<b>MAUSS M., <i>Sociologie et anthropologie</i>, P.U.F., 1973, de : page 118, « Dans l'esprit d'un individu (...) » ; à : page 119, « (...) toute réflexion sur les actes ».</b>	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 20)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 221, « Cicero dit que (...) » ; à : page 223 : « (...) tout autre volupté est éteinte ».
ARISTOTE, <i>Organon, II (De l'interprétation)</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes	<b>HEGEL G.W.H., <i>Phénoménologie de l'esprit</i>, Vrin, coll. Bibliothèque des textes</b>

philosophiques, 1969, de : page 85, « La première espèce de discours (...) » ; à : page 86, « (...) toute négation une affirmation ».	<b>philosophiques, 2006, de : page 76, « La tâche consistant (...) » ; à : page 77 : « (...) réflexion en soi ».</b>
<b>LOCKE J., <i>Le second traité du gouvernement</i> (ch. 9, 123-126), P.U.F., 1994, de : page 90, « Si l'homme, dans l'état de nature (...) » ; à : page 91, « (...) veulent l'entreprendre ».</b>	HUSSERL E., <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 68, « Il suffit de demander (...) » ; à : page 69 : « (...) leurs propres thèses ».
<b>TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, I</i>, GF Flammarion, 1981, de : page 348, « Je regarde comme impie (...) » ; à : page 350, « (...) se modérer lui-même ».</b>	KANT E., <i>Prolégomènes à toute métaphysique future (§20)</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : page 68, « En conséquence (...) » ; à : page 70 : « (...) universellement valable ».
<b>PUTNAM H., <i>Le réalisme à visage humain</i>, Gallimard, coll. TEL, 2011, de : page 383, « On a souvent (...) » ; à : page 384, « (...) à la discussion ».</b>	SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Traité Théologico-politique, chapitre XVI)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 548, « Ainsi donc, le droit (...) » ; à : page 549 : « (...) de notre seule nature ».
<b>ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i>, GF Flammarion, 2004, de : page 228, « Mais, on l'a vu, celui qui (...) » ; à : page 232, « (...) représente une tâche difficile ».</b>	HEIDEGGER M., <i>Prolégomènes à l'histoire du concept de temps</i> , Gallimard, NRF, 2006, de : page 55, « Rendons-nous présent (...) » ; à : page 56 : « (...) par-delà la conscience ».
<b>SÉNÈQUE, in <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i>, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 724, « Au sujet de la vie heureuse (...) » ; à : page 725, « (...) autant tu as d'envieux ».</b>	HEIDEGGER M., <i>De l'essence de la vérité</i> , Gallimard, coll. NRF, 2001, de : page 326, « Nous arrivons (...) » ; à : page 328 : « (...) interprétation du phénomène ».
LEVINAS E., <i>Humanisme de l'autre homme</i> , Le Livre de poche, coll. Fata Morgana, 1972, de : page 104, « On ne saurait interpréter (...) » ; à : page 105, « (...) se montre créature ».	<b>PLATON, <i>Phédon</i>, GF Flammarion, 1991, de : page 216, « La conséquence nécessaire (...) » ; à : page 217 : « (...) Oui, entièrement, Socrate ».</b>
<b>JANKÉLÉVITCH V., <i>Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 2 (La méconnaissance le malentendu)</i>, Seuil, coll. Points, 1980, de : page 52, « Comme le plaisir qui institue (...) » ; à : page 53, « (...) entièrement neutralisé ».</b>	MARC AURÈLE, in <i>Les Stoïciens (Pensées, IX,1)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : page 1212, « L'injuste est impie (...) » ; à : page 1213 : « (...) telles qu'elles sont ».
FOUCAULT M., <i>L'ordre du discours</i> , Gallimard, 1971, de : page 45, « La doctrine lie (...) » ; à : page 47, « (...) du discours ? ».	<b>PLATON, in <i>Œuvres complètes (Charmide)</i>, Flammarion, 2008, de : page 179, « Alors comment saura-t-on par la sagesse (...) » ; à : page 181 : « (...) incertains et médiocres ».</b>
<b>FREUD S., in <i>Œuvres complètes-Psychanalyse, XIX (Pourquoi la guerre?)</i>, P.U.F., 1995, de : page 77, « Et pourtant je voudrais (...) » ; à : page 78, « (...) son expression dans la guerre ».</b>	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, 2012, de : page 381, « Il faut savoir que (...) » ; à : page 383 : « (...) son ensemble ».
<b>SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i>, Gallimard, coll. TEL, 2019, de : page 444, « Ma naissance, en tant qu'elle conditionne (...) » ; à : page 445, « (...) il la rend possible jusque dans sa liberté même ».</b>	KANT E., <i>Critique de la raison pure (D.T., Appendice)</i> , GF Flammarion, 2006, de : page 594, « Ainsi toute connaissance humaine (...) » ; à : page 595 : « (...) de pareilles errances ».

<p><b>MAÏMONIDE, <i>Le livre de la connaissance</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 390, « Ne laisse pas te traverser l'esprit (...) » ; à : page 391, « (...) (Lamentations, III, 40.) ».</b></p>	<p>MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 9)</i>, Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 155, « Il n'est homme (...) » ; à : page 157 : « (...) d'une fraîche nouvelleté ».</p>
<p>SIMONDON G., <i>L'Individuation à la lumière des notions de forme et d'information</i>, Éditions Jérôme Millon, 2005, de : page 526, « Les valeurs impliquées dans la relation (...) » ; à : page 527, « (...) critique négative ne lui offrira jamais ».</p>	<p><b>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Second Discours, II)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 170, « Sitôt que les hommes (...) » ; à : page 171 : « (...) décrépitude de l'espèce ».</b></p>
<p>FREUD S., <i>L'Avenir d'une illusion</i>, GF Flammarion, 2011, de : page 83, « J'étais déjà un homme mûr (...) » ; à : page 85, « (...) difficile à apaiser ».</p>	<p><b>AUGUSTIN, <i>Les Confessions (Livre I, chap. 8)</i>, GF Flammarion, 1964, de : page 23, « Sur le chemin de la vie (...) » ; à : page 24 : « (...) de mes aînés ».</b></p>
<p><b>ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 117, « Dans les Souvenirs de la maison des morts (...) » ; à : page 119, « (...) enfin d'un bon sommeil ».</b></p>	<p>MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des Lois, I</i>, GF Flammarion, 1979, de : page 127, « Sitôt que les hommes (...) » ; à : page 128 : « (...) convenir à une autre ».</p>
<p>DIDEROT D., in <i>Œuvres philosophiques (Lettre sur les aveugles)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 139, « Comme je n'ai jamais douté (...) » ; à : page 140, « (...) pour ne rien dire de pis ».</p>	<p><b>WEBER M., <i>La profession et la vocation de savant, La découverte</i>, 2003, de : page 77, « Mais c'est un fait (...) » ; à : page 79 : « (...) qui présente un intérêt ».</b></p>
<p>LUCRÈCE, <i>De la nature</i>, GF Flammarion, 1997, de : page 165, « Enfin ceux (...) » ; à : page 167, « (...) canaux ».</p>	<p><b>HEGEL G.W.H., <i>Phénoménologie de l'esprit</i>, Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : page 300, « Lichtenberg (...) » ; à : page 302 : « (...) ou s'il n'est rien ».</b></p>
<p>WEBER M., <i>Économie et société, tome 1 : les catégories de la sociologie</i>, Pocket, coll. Agora, 2003, de : page 97, « 1. La violence [Gewaltsamkeit] (...) » ; à : page 99, « (...) au sens indiqué au § 12, 3) ».</p>	<p><b>KANT E., in <i>Œuvres philosophiques, tome I (Critique de la raison pure, A.T., III 210)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : page 982, « La doctrine de la sensibilité (...) » ; à : page 983 : « (...) signification négative ».</b></p>
<p>ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i>, Gallimard, coll. TEL, 2002, de : page 42, « Existe-t-il une histoire de la nature ? (...) » ; à : page 43, « (...) elle se cherche une vocation ».</p>	<p><b>HUME D., <i>Essais et traités sur plusieurs sujets I – La délicatesse du goût</i>, Vrin, 1999, de : page 73, « Certains êtres sont sujets (...) » ; à : page 74 : « (...) des arts nobles ».</b></p>
<p><b>PLATON, <i>La République</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1993, de : page 368, « Veux-tu alors que maintenant (...) » ; à : page 370, « (...) y ont nécessairement part? ».</b></p>	<p>RICCEUR P., <i>Soi-même comme un autre</i>, Seuil, coll. Points, 2009, de : page 39, « Le langage, en effet (...) » ; à : page 40 : « (...) telle est la visée individualisante ».</p>
<p><b>TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 1</i>, GF Flammarion, 1981, de : page 403, « Jamais le court espace de soixante années (...) » ; à : page 405, « (...) elle peut mourir ».</b></p>	<p>ARISTOTE, <i>Métaphysique, tome 2 (thêta 10)</i>, Vrin, 1991, de : page 522, « La vérité ou la fausseté des choses dépend (...) » ; à : page 524 : « (...) c'est ne pas saisir ».</p>
<p>HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i>, MétisPresses, coll. Voltige, 2008, de : page 83,</p>	<p><b>HUME D., <i>Traité de la nature humaine, Livre I (L'entendement)</i>, GF Flammarion, 1995, de :</b></p>

« La paix n'est ni (...) » ; à : page 84, « (...) l'une perd l'autre ».	<b>page 343, « Pour moi, quand je pénètre (...) » ; à : page 344 : « (...) dont il est composé ».</b>
<b>BEAUVOIR S. (de), <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i>, Gallimard, Folio essais 1947, de : page 261, « L'homme normal (...) » ; à : page 263, « (...) aux yeux de tous ».</b>	MACHIAVEL N., <i>Le Prince (IX, 14-27)</i> , P.U.F., 2000, de : page 149, « De ce fait, quelqu'un (...) » ; à : page 151 : « (...) seront fidèles ».
MILL J.-S., <i>De la liberté</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1990, de : page 114, « Si l'entretien de l'intelligence (...) » ; à : page 115, « (...) arriver à la vérité ».	<b>MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 20)</i>, Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 231, « Je veux qu'on agisse (...) » ; à : page 233 : « (...) m'en adviendra ainsi de la mort ».</b>
SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Traité Théologico-politique, chapitre XIV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 535, « Du reste, savoir (...) » ; à : page 536, « (...) monde en juger ».	<b>MILL J.-S., <i>De la liberté</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 1990, de : page 226, « Si l'on admettait un jour le devoir (...) » ; à : page 228 : « (...) la dépense à leur charge ».</b>
WEBER M., <i>Économie et société, tome 2 : organisations et puissances de la société</i> , Pocket, coll. Agora, 2003, de : page 335, « Dès que l'aspect éthique (...) » ; à : page 336, « (...) facultés magiques ».	<b>HOBBS T., <i>De l'homme</i>, Vrin, 2015, de : page 427, « De l'opinion que chacun (...) » ; à : page 429 : « (...) contre la cité elle-même ».</b>
<b>HUME D., <i>Traité de la nature humaine, Livre III (La morale)</i>, GF Flammarion, 1993, de : page 128, « Il ne faut pas estimer (...) » ; à : page 129, « (...) n'imposaient aucune obligation naturelle ».</b>	WEBER M., <i>La profession et la vocation de savant</i> , La découverte, 2003, de : page 83, « Faisons-nous une idée (...) » ; à : page 84 : « (...) en tant que telle ».
HOBBS T., <i>De l'homme</i> , Vrin, 2015, de : page 431, « Quand, avec l'habitude (...) » ; à : page 431, « (...) tempérance de ses ennemis ».	<b>WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i>, Gallimard, coll. TEL, 2004, de : page 183, « 418. Que j'aie une conscience (...) » ; à : page 183 : « (...) de cet instrument ».</b>
<b>NIETZSCHE F., <i>Le cas Wagner - Crépuscule des idoles</i>, GF Flammarion, 2005, de : page 186, « Beau et laid (...) » ; à : page 187, « (...) pas plus longues encore ».</b>	SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i> , Rivages Poche, coll. Petite Bibliothèque, 2016, de : page 391, « Il est néanmoins une vertu dont les règles générales (...) » ; à : page 394 : « (...) étions faites de ces vertus ».
<b>LEIBNIZ G.W., <i>Le droit de la raison</i>, Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1994, de : page 124, « C'est la règle de la raison (...) » ; à : page 125, « (...) à la charité du sage ».</b>	HUSSERL E., <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 31, « Sciences du Fait et Sciences de l'Essence (...) » ; à : page 33 : « (...) plus avant cette analyse ».
<b>FEUERBACH L., <i>Éthique : l'Eudémonisme</i>, Hermann, 2012, de : page 50, « Le bouddhisme est une manifestation (...) » ; à : page 52, « (...) des désirs impurs ? ».</b>	ROUSSEAU J.-J., <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> , GF Flammarion, 1972, de : page 160, « C'est cette ignorance de la nature (...) » ; à : page 161 : « (...) parle immédiatement par la voix de la Nature ».
ANSELME, in <i>L'Œuvre de S. Anselme de Cantorbéry, vol. 2 (De la vérité)</i> , Les éditions du Cerf, 1986, de : page 165, « M. De	<b>SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, P.U.F., 1966, de : page 403, « La satisfaction, le bonheur (...) » ; à : page 404 : « (...) voilà ce qui est doux ».</b>

quiconque veut (...) » ; à : page 167, « (...) la justice que je cherchais ».	
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1990, de : page 203, « Parlons maintenant de ceux (...) » ; à : page 204, « (...) est alors plus honteuse ».	<b>MARX K.</b> , in <i>Œuvres III (L'article de tête du N° 179 de la « Kölnische Zeitung »)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1982, de : page 218, « Il est un dilemme auquel (...) » ; à : page 219 : « (...) Héraclite et Aristote ».
BERGSON H., <i>L'énergie spirituelle</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : page 846, « Je vous dirai donc qu'un examen (...) » ; à : page 847, « (...) indépendante du cerveau ».	<b>MONTAIGNE M. (de)</b> , <i>Essais (III, 13)</i> , Gallimard, coll. Folio classiques, 2009, de : page 477, « Pour moi donc, j'aime la vie (...) » ; à : page 478 : « (...) de traces artificielles ».
COMTE A., <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, 1995, de : page 85, « Il importe néanmoins (...) » ; à : page 88, « (...) a un univers très compliqué ».	<b>DESCARTES R.</b> , in <i>Œuvres et Lettres (Dioptrique)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 203, « Il faut outre cela (...) » ; à : page 205 : « (...) en son cerveau ».
HEIDEGGER M., <i>Qu'est-ce qu'une chose ?</i> , Gallimard, coll. TEL, 1971, de : page 107, « Jusqu'à ce que le mathématique (...) » ; à : page 107, « (...) en même temps de tout savoir ».	<b>ARISTOTE</b> , <i>Les Politiques (III, 4)</i> , GF Flammarion, 2015, de : page 231, « Mais, d'autre part, on loue (...) » ; à : page 234 : « (...) à partir de ce qui a été dit ».
<b>COMTE A.</b> , <i>Leçons de sociologie</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 150, « Les vagues habitudes actuelles (...) » ; à : page 151, « (...) préalablement les lois réelles ».	DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Lettre à Morus)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 1319, « Bien que je tiens (...) » ; à : page 1320 : « (...) les hommes et les bêtes ».
<b>SPINOZA B.</b> , <i>Traité théologico-politique</i> , GF Flammarion, 1965, de : page 22, « J'ai vu maintes fois avec étonnement (...) » ; à : page 23, « (...) leur propre fortune qu'ils ont peur ».	JANKÉLÉVITCH V., <i>Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 2. La méconnaissance</i> , Seuil, coll. Points, 1980, de : page 104, « La mauvaise synchronisation (...) » ; à : page 105 : « (...) si Dieu lui-même le peut ».
<b>BEAUVOIR S. (de)</b> , <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais, 1947, de : page 172, « Que les « élites éclairées » (...) » ; à : page 173, « (...) la suppression du vote ».	DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Principes de la philosophie)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 606, « 71. Que la première et principale (...) » ; à : page 607 : « (...) des notions communes ».
KANT E., <i>Critique de la raison pure (D.T., Antinomie de la raison pure, III 375-376)</i> , GF Flammarion, 2006, de : page 507, « Non point pour confirmer (...) » ; à : page 508, « (...) entièrement attribuer ».	<b>HUSSERL E.</b> , <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976, de : page 364, « Or l'attitude mythique (...) » ; à : page 365 : « (...) les babyloniens, la Chine ».
ARENDT H., <i>Condition de l'homme moderne</i> , Le livre de Poche, coll. Biblio essais, 2018, de : page 287, « Parmi les objets (...) » ; à : page 288, « (...) à qui voudra lire ».	<b>SÉNÈQUE</b> , <i>La brièveté de la vie</i> , GF Flammarion, 2005, de : page 104, « Tous les plus brillants (...) » ; à : page 106 : « (...) vous désirez tout ».
<b>POPPER K.</b> , <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : page 271, « La foi de Kant (...) » ; à : page 272, « (...) découverte philosophique extraordinaire ».	CICÉRON, <i>Traité des lois</i> , Les Belles Lettres, CUF, 2022, de : page 10, « Quintus. - C'est donc de très haut (...) » ; à : page 11 : « (...) nulle part aucun État ».
<b>HEGEL G.W.H.</b> , <i>Phénoménologie de l'esprit</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes	ANSELME, in <i>L'Œuvre de S. Anselme de Cantorbéry, vol. 2 (De la liberté du choix)</i> , Les

<b>philosophiques, 2006, de : page 131, « Le savoir qui est en premier lieu (...) » ; à : page 132, « (...) ou l'être singulier ».</b>	éditions du Cerf, 1986, de : page 223, « Mais comment maintenant (...) » ; à : page 225 : « (...) il veut précisément vouloir ».
AUGUSTIN, <i>La cité de Dieu</i> 3, Seuil, coll. Points sagesse, 1994, de : page 110, « Et ces jugements que les hommes prononcent (...) » ; à : page 111, « (...) de mes nécessités ».	<b>BEAUVOIR S. (de), <i>La Vieillesse</i>, Folio, coll. Folio essais, 1970, de : page 758, « S'il conserve de la santé (...) » ; à : page 760 : « (...) les mains vides et solitaire ».</b>
PLATON, <i>in Œuvres complètes (Lois)</i> , Flammarion, 2008, de : page 931, « Pour commencer, mon bienheureux ami (...) » ; à : page 932, « (...) désormais convaincu ».	<b>LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux Essais sur l'entendement Humain (Livre II, chap. 27, §9)</i>, GF Flammarion, 1990, de : page 183, « Il semble que vous tenez (...) » ; à : page 184 : « (...) y joint l'identité personnelle ».</b>
<b>KIERKEGAARD S., <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i>, Gallimard, coll. TEL, 1990, de : page 351, « L'homme est esprit (...) » ; à : page 352, « (...) la puissance qui l'a posé ».</b>	Les présocratiques (PARMÉNIDE), <i>in Les Écoles présocratiques (Fragments)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 347, « Et de nouveau (...) » ; à : page 348 : « (...) sont et le penser et l'être ».
<b>POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis I. L'ascendant de Platon</i>, Seuil, 1979, de : page 240, « Le problème classique de la fin (...) » ; à : page 241, « (...) n'aient pas des effets annexes ».</b>	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les professeurs</i> , Seuil, coll. Points essais, 2002, de : page 421, « De fait, d'une façon générale (...) » ; à : page 425 : « (...) simplement la distrait ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 2002, de : page 67, « Pour préciser l'écart (...) » ; à : page 69, « (...) sont également sans terme ».	<b>LOCKE J., <i>Traité du gouvernement civil</i>, GF Flammarion, 1984, de : page 292, « Partout où les lois cessent (...) » ; à : page 293 : « (...) et de la confusion ».</b>
<b>MARX K., <i>Manuscrits philosophico-économiques de 1844</i>, Vrin, 2007, (Édition F. Fischbach), de : page 122, « L'animal est immédiatement uni (...) » ; à : page 123, « (...) la nature, lui est soustrait ».</b>	ROUSSEAU J.-J., <i>in Œuvres complètes, Tome 1 (Rousseau juge de Jean-Jacques)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959, de : page 864, « Mais ce qui se rapproche (...) » ; à : page 865 : « (...) soin de l'avenir ».
<b>DURKHEIM E., <i>L'éducation morale</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2012, de : page 66, « La discipline est (...) » ; à : page 67, « (...) de quelle manière ».</b>	AUGUSTIN, <i>Les Confessions (Livre I, chap. 16)</i> , GF Flammarion, 1964, de : page 31, « Malheur à toi (...) » ; à : page 32 : « (...) de grande espérance ».
DESCARTES R., <i>in Œuvres et lettres (Méditations métaphysiques, IV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 304, « En suite de quoi (...) » ; à : page 305, « (...) sans jamais être indifférent ».	<b>FREUD S., <i>Introduction à la psychanalyse</i>, Payot, 1984, de : page 354, « Avant de terminer (...) » ; à : page 355 : « (...) amour des femmes ».</b>
LEIBNIZ G.W., <i>in Opuscules philosophiques choisis (Remarques sur Descartes)</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : page 57, « Mais il n'est pas en notre puissance (...) » ; à : page 59, « (...) par la violence de ses passions ».	<b>MURDOCH I., <i>La souveraineté du bien</i>, Éditions de l'éclat, 2023, de : page 163, « L'ignorance (...) » ; à : page 165 : « (...) par là engagée ».</b>
PLATON, <i>La République</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1993, de : page 300, « Avons-nous alors suffisamment (...) » ; à : page 301, « (...) appuyer sur ce qui semble ».	<b>RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i>, Points, coll. Essais, 1987 et 1997, de : page 417, « Supposons que nous ayons déjà (...) » ; à : page 419 : « (...) celle de l'humanité ».</b>

<b>HUSSERL E., <i>Recherches phénoménologiques pour la constitution</i>, P.U.F., coll. Épiméthée, 2016, de : page 51, « Des concepts tels que (...) » ; à : page 52, « (...) de toute activité d'évaluation ».</b>	MONTESQUIEU, <i>in Œuvres complètes II (Essai sur le goût)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : page 1243, « Notre âme est faite pour penser (...) » ; à : page 1244 : « (...) qu'après une grande lecture ».
COURNOT A.-A., <i>in Œuvres complètes, tome I (Exposition de la théorie des chances et des probabilités)</i> , Vrin, 1984, de : page 77, « Il faut bien signaler ici (...) » ; à : page 78, « (...) l'exposition d'un sujet mathématique ».	<b>HOBBS T., <i>Léviathan (chap.XXI)</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : page 337, « Conformément à la signification propre (...) » ; à : page 338 : « (...) volontaires apparaîtrait manifeste ».</b>
FOUCAULT M., <i>L'archéologie du savoir</i> , Gallimard, coll. NRF, 1969, de : page 14, « Disons pour faire bref (...) » ; à : page 16, « (...) d'événements répétitifs ».	<b>LUCRÈCE, <i>De la nature</i>, GF Flammarion, 1997, de : page 301, « Voilà pour nous (...) » ; à : page 303 : « (...) tout entier ».</b>
<b>ROUSSEAU J.-J., <i>in Œuvres complètes III (Second Discours, II)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 183, « Pufendorf a dit (...) » ; à : page 184, « (...) l'inégalité d'institution ».</b>	MURDOCH I., <i>La souveraineté du bien</i> , Éditions de l'éclat, 2023, de : page 177, « Il y a dans l'idée (...) » ; à : page 178 : « (...) manifestation du bien ».
<b>WEBER M., <i>La profession et la vocation de savant, La découverte</i>, 2003, de : page 81, « Ces conditions préalables (...) » ; à : page 82, « (...) à l'infini ? ».</b>	ANSELME, <i>in L'Œuvre de S. Anselme de Cantorbéry, vol. 2 (De la liberté du choix)</i> , Les éditions du Cerf, 1986, de : page 229, « D. Bien que tu soumettes (...) » ; à : page 231 : « (...) persévérer dans la droiture ».
BERKELEY G., <i>Principes de la connaissance humaine</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 46, « Je passe à l'examen (...) » ; à : page 48, « (...) d'aucune autre couleur déterminée ».	<b>NIETZSCHE F., <i>La Généalogie de la morale</i>, GF Flammarion, 1996, de : page 48, « L'insurrection des esclaves (...) » ; à : page 48 : « (...) les heureux ».</b>
TOCQUEVILLE A. (de), <i>L'ancien-régime et la révolution</i> , Gallimard, coll. Folio histoire, 1967, de : page 79, « Quand on la sépare (...) » ; à : page 81, « (...) Telle fut son œuvre ».	<b>LOCKE J., <i>Traité du gouvernement civil</i>, GF Flammarion, 1992, de : page 163, « Encore que la terre (...) » ; à : page 164 : « (...) les a appropriées ».</b>
ALAIN, <i>in Les arts et les dieux (Système des Beaux Arts)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1958, de : page 252, « Si l'on veut bien considérer que (...) » ; à : page 253, « (...) ni le trapèze ».	<b>PLATON, <i>Apologie de Socrate</i>, GF Flammarion, 2017, de : page 120, « Sans doute pensez-vous (...) » ; à : page 121 : « (...) le meilleur possible ».</b>
<b>HEIDEGGER M., <i>Chemins qui ne mènent nulle part</i>, Gallimard, coll. TEL, 1962, de : page 264, « Le nihilisme est, dans l'histoire du monde (...) » ; à : page 265, « (...) est censée devoir interpréter ».</b>	HOBBS T., <i>Éléments de loi (I - Nature Humaine, chap. XIV, §11-14)</i> , Allia, 2006, de : page 98, « Ainsi, vu qu'à l'agressivité naturelle (...) » ; à : page 99 : « (...) qui y conduit nécessairement ».
LEVINAS E., <i>Totalité et infini</i> , Le Livre de Poche, 2010, de : page 28, « Le pouvoir du moi (...) » ; à : page 29, « (...) sort de soi ».	<b>LUCRÈCE, <i>De la nature</i>, GF Flammarion, 1997, de : page 379, « Maintenant quelle (...) » ; à : page 383 : « (...) châtement ».</b>
ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i> , Gallimard, Folio Essais, 1928, de : page 18, « Par ces	<b>HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i>, GF-Flammarion, 1983 rééd. 2021, de : page 130,</b>

temps de giboulées (...) » ; à : page 20, « (...) l'on est assuré de désirer ».	« <b>Donc, pour connaître (...)</b> » ; à : page 131 : « <b>(...) l'original de cette idée</b> ».
MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 20)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 235, « Notre religion (...) » ; à : page 237, « (...) est égal à tous jours ».	<b>JONAS H., Le principe responsabilité</b> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : <b>page 312, « En ce qui concerne la science (...)</b> » ; à : <b>page 313 : « (...)</b> leur disparition le défigurerait ».
ARISTOTE, <i>Organon, I (Catégories)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 8, « La substance (...) » ; à : page 9, « (...) ne pourrait exister ».	<b>ARON R., Introduction à la philosophie de l'histoire</b> , Gallimard, coll. TEL, 1986, de : <b>page 416, « Dans les rares époques (...)</b> » ; à : <b>page 418 : « (...)</b> le sacrifice de la vie ».
<b>THOMAS D'AQUIN, Somme contre les Gentils (tome I : Dieu)</b> , GF Flammarion, 1999, de : <b>page 176, « Ayant montré qu'il est un premier être (...)</b> » ; à : <b>page 177, « (...)</b> ce qu'il est en soi ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 458, « D'autre part, supposons (...) » ; à : page 459 : « (...) l'exercice d'un droit ».
<b>BERGSON H., L'évolution créatrice</b> , P.U.F., Quadrige, 2007, de : <b>page 144, « On s'est demandé jusqu'à quel point (...)</b> » ; à : <b>page 145, « (...)</b> ce que nous appelons conscience ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : page 72, « La science morale (outre les instincts (...)) » ; à : page 73 : « (...) du bon côté sur ces devoirs ».
PLOTIN, <i>Traité 30-37</i> , GF Flammarion, 2006, de : page 92, « Mais quoi, les produits (...) » ; à : page 93, « (...) sa beauté intérieure ».	<b>WEBER M., Économie et société, tome 1 : les catégories de la sociologie</b> , Pocket, coll. Agora, 2003, de : <b>page 48, « 11. La sociologie (...)</b> » ; à : <b>page 50 : « (...)</b> significativement adéquate ».
<b>HEIDEGGER M., Essais et conférences</b> , Gallimard, coll. TEL, 1958, de : <b>page 64, « La science moderne (...)</b> » ; à : <b>page 65, « (...)</b> une science compartimentée ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 391, « On imitait avec la bouche (...) » ; à : page 393 : « (...) orages de la guerre ».
<b>HOBBS T., Léviathan (chap. XXVI)</b> , Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : <b>page 413, « De ce que la loi est un commandement (...)</b> » ; à : <b>page 415, « (...)</b> mais aussi une loi de la nature ».	HUSSERL E., <i>Méditations cartésiennes</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 1992, de : page 82, « Ceci désigne un (...) » ; à : page 83 : « (...) toute « liberté » en général ».
ALAIN, in <i>Les arts et les dieux (Système des Beaux Arts)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1958, de : page 260, « La mode joue le rôle des lieux communs (...) » ; à : page 262, « (...) aille si naturellement au style ? ».	<b>HEGEL G.W.H., Encyclopédie des sciences philosophiques. III. Philosophie de l'esprit</b> , Vrin, 1988, de : <b>page 437, « Jeune homme, l'adolescent (...)</b> » ; à : <b>page 437 : « (...)</b> il devient un homme ».
<b>WEIL S., L'Enracinement</b> , Gallimard, coll. Folio essais, 1949, de : <b>page 275, « Autant le langage humain (...)</b> » ; à : <b>page 277, « (...)</b> d'inspiration religieuse ».	ÉPICTÈTE, in <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 812, « D'où le mot d'Agrippinus (...) » ; à : page 813 : « (...) en exagérant encore ».
<b>PASCAL B., Pensées (Pensée 294)</b> , GF Flammarion, 2015, de : <b>page 152, « De cette confusion (...)</b> » ; à : <b>page 153, « (...)</b> bientôt fin ».	SARTRE J.-P., <i>L'imaginaire</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2005, de : page 20, « Laissons ces théories de côté (...) » ; à : page 21 : « (...) se donner un objet ».
<b>MAUSS M., Sociologie et anthropologie</b> , P.U.F., 1973, de : <b>page 368, « Une sorte de révélation (...)</b> » ; à : <b>page 369, « (...)</b> éléments indissolublement mêlés ».	DESCARTES R., in <i>Œuvres. et Lettres (Traité de l'homme)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1953, de : page 807, « Ces hommes

	seront composés (...) » ; à : page 808 : « (...) nos fonctions qu'ils représentent ».
BERGSON H., <i>Les Deux sources de ma morale et de la religion</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 223, « La religion statique attache (...) » ; à : page 224, « (...) une différence radicale de nature ».	<b>KANT E., Critique de la faculté de juger (§43, 1-3), GF Flammarion, 1995, de : page 288, « L'art se distingue (...) » ; à : page 289 : « (...) de manière contraignante ».</b>
CONDILLAC E. (de), <i>Traité des sensations</i> , Fayard, 1984, de : page 254, « Tel était vraisemblablement (...) » ; à : page 255, « (...) quand il les aurait vus ».	<b>LÉVI-STRAUSS C., Race et histoire, Gallimard, coll. Folio essais, 1987, de : page 36, « Les progrès accomplis (...) » ; à : page 39 : « (...) combinaison favorable ».</b>
<b>ARENDT H., Condition de l'homme moderne, Le livre de poche, coll. Biblio essais, 2018, de : page 467, « C'est un fait historique (...) » ; à : page 469, « (...) par l'action encore ».</b>	BACON F., <i>Du progrès et de la promotion des savoirs</i> , Gallimard, coll. TEL, 1991, de : page 34, « La seconde maladie du savoir (...) » ; à : page 36 : « (...) on obscurcit le reste ».
<b>ANSELME, in L'Œuvre de S. Anselme de Cantorbéry, vol. 2 (De la liberté du choix), Les éditions du Cerf, 1986, de : page 209, « LE DISCIPLE. Puisque le libre arbitre (...) » ; à : page 211, « (...) affirmé plus rationnellement ».</b>	JAMES W., <i>Le pragmatisme</i> , Flammarion, coll. Champs, 2007, de : page 142, « Il y a longtemps (...) » ; à : page 144 : « (...) quelque crédit ».
<b>SPINOZA B., in Œuvres complètes (Traité politique, I), Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 905, « Il y a en effet (...) » ; à : page 906, « (...) à mal agir ».</b>	TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, II</i> , GF Flammarion, 1981, de : page 11, « Considérons un moment (...) » ; à : page 12 : « (...) ébranler les anciennes croyances ».
COURNOT A.-A., <i>in Œuvres complètes, Tome 2 (Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique)</i> , Vrin, 1975, de : page 258, « Pour remédier à (...) » ; à : page 259, « (...) nous le concevons ».	<b>LUCRÈCE, De la nature, GF Flammarion, 1997, de : page 115, « Douceur, lorsque les vents (...) » ; à : page 117 : « (...) juger vains pour l'esprit ».</b>
<b>BERGSON H., La Pensée et le mouvant, P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 16, « C'est dire qu'il faut un hasard heureux (...) » ; à : page 18, « (...) par là-même, imprévisible ».</b>	AVICENNE, <i>Commentaire sur le livre lambda de la métaphysique d'Aristote</i> , Vrin, 2014, de : page 54, « Certains pensèrent que (...) » ; à : page 56 : « (...) comme le font ces commentateurs ».
<b>RUSSELL B., De la fumisterie intellectuelle, L'Herne, coll. Cave Canem, 2019, de : page 60, « La doctrine de l'immutabilité (...) » ; à : page 62, « (...) se battre en duel ».</b>	PLATON, <i>Phédon</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 230, « Alors d'après tous ces exemples (...) » ; à : page 232 : « (...) c'est là une nécessité ».
<b>KANT E., Fondements de la métaphysique des mœurs (Troisième Section, 453-454), Vrin, 2008, de : page 184, « L'être raisonnable se compte comme (...) » ; à : page 185, « (...) d'un monde intelligible ».</b>	WEIL S., <i>in Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 302, « Aussi ce ne sont pas les hommes (...) » ; à : page 303 : « (...) indispensable, de la première ».
LOCKE J., <i>Le second traité du gouvernement (ch. 5, 44-45)</i> , P.U.F., 1994, de : page 34, « D'après tout cela (...) » ; à : page 35, « (...) de la monnaie ».	<b>ARENDT H., La Crise de la culture, Gallimard, coll. Folio essais, 1972, de : page 296, « Quoi qu'il en soit (...) » ; à : page 297 : « (...) la multitude ».</b>

<p><b>POPPER K.</b>, <i>Logique de la découverte scientifique</i>, Payot, 1995, de : page 58, « Les conditions initiales (...) » ; à : page 60, « (...) plus longtemps des lois ».</p>	<p>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i>, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : page 375, « La parole distingue l'homme (...) » ; à : page 376 : « (...) l'écrase d'une sentence ».</p>
<p><b>LEIBNIZ G.W.</b>, in <i>Opuscules philosophiques choisis (Remarques sur Descartes)</i>, Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : page 55, « L'origine de toutes les erreurs (...) » ; à : page 57, « (...) que tu es mortel ! ».</p>	<p>ALAIN, in <i>Les arts et les dieux (Système des Beaux Arts)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1958, de : page 288, « La persuasion par l'effet (...) » ; à : page 289 : « (...) mieux porté par son rôle ».</p>
<p><b>DIDEROT D.</b>, in <i>Œuvres philosophiques (Pensées sur l'interprétation de la nature, Pensée LVIII, 2)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 331, « De même que dans les règnes (...) » ; à : page 332, « (...) la révélation qui y répond ».</p>	<p>FOUCAULT M., <i>Histoire de la sexualité (II. L'usage des plaisirs)</i>, Gallimard, coll. TEL, 1984, de : page 322, « Principe général de tempérance (...) » ; à : page 324 : « (...) d'une conduite morale ».</p>
<p><b>HUSSERL E.</b>, <i>Recherches phénoménologiques pour la constitution</i>, P.U.F., coll. Épiméthée, 2004, de : page 121, « Toute chose de mon (...) » ; à : page 123, « (...) qui s'entendent mutuellement ».</p>	<p>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Contrat Social, III)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 404, « Celui qui fait la loi sait (...) » ; à : page 405 : « (...) et tous à l'opinion ».</p>
<p>JASPERS K., <i>Introduction à la philosophie</i>, Plon, coll. 10/18, 1981, de : page 48, « C'est dans les commandements (...) » ; à : page 49, « (...) à notre vie son fondement ».</p>	<p><b>KANT E.</b>, <i>Prolégomènes à toute métaphysique future (§13, remarque 2)</i>, Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2001, de : page 52, « Tout ce qui doit (...) » ; à : page 54 : « (...) en elle-même ».</p>
<p><b>JAMES W.</b>, <i>Le pragmatisme</i>, Flammarion, coll. Champs, 2007, de : page 117, « Le pragmatisme correspond (...) » ; à : page 119, « (...) transformer le monde ».</p>	<p>LUCRÈCE, <i>De la nature</i>, Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 231, « Les rois commencèrent (...) » ; à : page 232 : « (...) de même autrefois ».</p>
<p><b>SÉNÈQUE</b>, <i>Entretiens-Lettres à Lucilius (La tranquillité de l'âme)</i>, Robert Laffont, 1993, de : page 352, « Où trouver une ville (...) » ; à : page 353, « (...) détachons-nous d'elle spontanément ».</p>	<p>TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, II</i>, GF Flammarion, 1981, de : page 372, « Il est évident (...) » ; à : page 373 : « (...) qu'il ne faisait jadis ».</p>
<p>MARC AURÈLE, in <i>Les Stoïciens (Pensées, VI,16)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : page 1181, « Ce qui a du prix (...) » ; à : page 1182, « (...) qu'ils ont institués ».</p>	<p><b>SMITH A.</b>, <i>Théorie des sentiments moraux</i>, Rivages poche, coll. Petite Bibliothèque, 2016, de : page 44, « Aucune expérience immédiate (...) » ; à : page 46 : « (...) quel autre chez les plus chétifs ».</p>
<p><b>JANKÉLÉVITCH V.</b>, <i>Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 1 (La manière et l'occasion)</i>, Seuil, coll. Points, 1980, de : page 105, « Le principe poétique ou efficace (...) » ; à : page 106, « (...) importante et précieuse de toutes ».</p>	<p>DIDEROT D., <i>Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers I (art. "Autorité politique")</i>, GF Flammarion, 1986, de : page 257, « Aucun homme n'a reçu de la nature (...) » ; à : page 259 : « (...) crime de l'idolâtrie ».</p>
<p>CONDILLAC E. (de), in <i>Traité des sensations (Traité des animaux)</i>, Fayard, 1984, de : page 376, « Si nous ne voulons voir et marcher (...) ».</p>	<p><b>JONAS H.</b>, <i>Le principe responsabilité</i>, Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 390, « En rompant avec le royaume de la ».</p>

» ; à : page 377, « (...) était nouveau pour nous ».	<b>nécessité (...)</b> » ; à : <b>page 391 : « (...) au bénéfice de l'homme ».</b>
<b>ROUSSEAU J.-J., in Œuvres complètes III (Contrat Social, I), Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 362, « On voit par cette formule (...) » ; à : page 363, « (...) est toujours tout ce qu'il doit être ».</b>	SARTRE J.-P., <i>L'imaginaire</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2005, de : page 25, « Considérons cette feuille (...) » ; à : page 27 : « (...) ne sache déjà ».
PUTNAM H., <i>Raison, Vérité et Histoire</i> , Les Éditions de Minuit, coll. Propositions, 1984, de : page 153, « Mais le fait que l'acceptabilité (...) » ; à : page 154, « (...) la rationalité qui soit disponible ».	<b>ARISTOTE, Les Politiques (II, 2), GF Flammarion, 2015, de : page 153, « La communauté des femmes (...) » ; à : page 156 : « (...) préférable à une plus forte ».</b>
ÉPICURE, in <i>Lettres et maximes (Lettre à Hérodote)</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de : page 105, « En outre : il y a des répliques (...) » ; à : page 107, « (...) ne trouble pas tout ».	<b>ALAIN, Propos sur les pouvoirs, Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 160, « Il n'y a point (...) » ; à : page 161 : « (...) elle-même est perdue ».</b>
DIDEROT D., in <i>Œuvres philosophiques (Appendice du Rêve de d'Alembert, Éléments de physiologie, III, ch. VI)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 435, « Action volontaire, action involontaire (...) » ; à : page 436, « (...) On veut être heureux ».	<b>RUSSELL B., Le mariage et la morale. Pourquoi je ne suis pas chrétien, Les Belles Lettres, 2014, de : page 225, « Nous abordons maintenant (...) » ; à : page 227 : « (...) ce point de vue ».</b>
<b>SPINOZA B., in Œuvres complètes (Traité Théologico-politique, chapitre V), Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 412, « Néanmoins, la nature (...) » ; à : page 413, « (...) son propre consentement ».</b>	WITTGENSTEIN L., <i>Remarques mêlées</i> , Flammarion, 2002, de : page 106, « 1944. Paix dans les pensées (...) » ; à : page 107 : « (...) restent collées ».
<b>MERLEAU-PONTY M., Le visible et l'invisible, Gallimard, coll. TEL, 1964, de : page 164, « C'est à propos du langage (...) » ; à : page 165, « (...) avait rien ou autre chose ».</b>	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 20)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 224, « Le but de notre carrière (...) » ; à : page 226 : « (...) Cautum est in horas ».
<b>DURKHEIM E., Le socialisme, P.U.F., coll. Quadrige, 2011, de : page 175, « Il y a (...) » ; à : page 176, « (...) confondues ».</b>	ÉPICTÈTE, in <i>Les Stoïciens (Entretiens)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 848, « Est-ce donc une chose (...) » ; à : page 848 : « (...) nous envoie des signes ».
<b>RUSSELL B., De la fumisterie intellectuelle, L'Herne, coll. Cave Canem, 2019, de : page 44, « La vie sur terre (...) » ; à : page 46, « (...) à la probabilité scientifique ».</b>	SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Traité politique, II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 908, « Or la plupart croient (...) » ; à : page 909 : « (...) sujet aux affects ».
SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i> , Rivages Poche, coll. Petite Bibliothèque, 2016, de : page 59, « Quand les passions du principal intéressé (...) » ; à : page 61, « (...) des passions que des opinions ».	<b>FOUCAULT M., Dits et Écrits II : 1976-1988, Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : page 1538, « Cela nous ramène au problème (...) » ; à : page 1539 : « (...) est extrêmement limitée ».</b>
SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Traité Théologico-politique, chapitre V)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page	<b>WEIL S., in Œuvres (Expérience de la vie d'usine), Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 199, « La monotonie d'une journée (...) » ; à : page 199 : « (...) sont vaines ».</b>

412, « La société est très utile (...) » ; à : page 412, « (...) leur emportement effréné ».	
HUME D., <i>Dialogues sur la religion naturelle</i> , Vrin, 1997, de : page 96, « Ce qui dans ce sujet (...) » ; à : page 97, « (...) présomption ou conjecture ? ».	<b>SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i>, Rivages Poche, coll. Petite Bibliothèque, 2016, de : page 109, « La générosité, l'humanité, la bonté (...) » ; à : page 111 : « (...) agréables pour tout le monde ».</b>
SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 2023, de : page 492, « Au contraire, celui qui veut être aimé (...) » ; à : page 493, « (...) que l'on peut transcender ».	<b>MALEBRANCHE N., <i>De la recherche de la vérité (Eclaircissements) - (Eclaircissement VIII, Objections)</i>, Vrin, 2006, de : page 79, « L'ordre demande que les lois de la nature (...) » ; à : page 81 : « (...) comme on le trouvera expliqué ailleurs ».</b>
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 17, « De la perspective d'avenir élargie (...) » ; à : page 18, « (...) insuffisances philosophiques de l'argumentation ».	<b>HUME D., <i>Traité de la Nature humaine, Livre III (La morale)</i>, GF Flammarion, 1993, de : page 84, « Il semble à première vue (...) » ; à : page 85 : « (...) devient avantageuse ».</b>
BERKELEY G., <i>Principes de la connaissance humaine</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 125, « Les choses les plus simples (...) » ; à : page 126, « (...) l'âme pense toujours ».	<b>BERGSON H., <i>L'Énergie spirituelle</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2019, de : page 22, « Pour que la pensée devienne distincte (...) » ; à : page 24 : « (...) de richesse dans le monde ».</b>
KIERKEGAARD S., <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i> , Gallimard, coll. TEL, 1990, de : page 359, « Qui désespère veut (...) » ; à : page 360, « (...) sa créance sur lui ».	<b>MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois, I</i>, GF Flammarion, 1979, de : page 243, « De la corruption (...) » ; à : page 244 : « (...) par la conquête ».</b>
<b>HUSSERL E., <i>La philosophie comme science rigoureuse</i>, P.U.F., coll. Épiméthée, 1989, de : page 25, « Toute science de la nature (...) » ; à : page 26, « (...) directement à la psychologie ».</b>	MONTAIGNE M. (de), <i>Les Essais (I, 14)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : page 69, « Les hommes (...) » ; à : page 70 : « (...) plus aysément que la vie ».
<b>DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Méditations métaphysiques, IV)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 306, « D'où est-ce donc que naissent (...) » ; à : page 307, « (...) la forme de l'erreur ».</b>	HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé</i> , Gallimard, coll. NRF, 1970, de : page 58, « La religion est l'espèce (...) » ; à : page 59 : « (...) le rend capable de religion ».
SARTRE J.-P., <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1985 ( ? ), de : page 18, « Les poètes sont des hommes (...) » ; à : page 19, « (...) du monde extérieur ».	<b>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Lettres écrites de la montagne)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 841, « On a beau vouloir (...) » ; à : page 843 : « (...) et la Loi n'en a jamais ».</b>
<b>BERGSON H., <i>L'Énergie spirituelle</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2019, de : page 94, « Le souvenir (...) » ; à : page 96, « (...) j'aurai un rêve ».</b>	HOBBS T., <i>De l'homme</i> , Vrin, 2015, de : page 381, « Il y a donc plusieurs (...) » ; à : page 381 : « (...) parties de l'univers ».
KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 171, « Dans l'état de nature des (...) » ; à : page 172, « (...) leur droit de cette manière ».	<b>TOCQUEVILLE A., <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i>, GF Flammarion, 1981, de : page 125, « L'individualisme est d'origine</b>

	démocratique (...) » ; à : page 126 : « (...) met chaque anneau à part ».
<b>SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, P.U.F., 1966, de : page 379, « On vient de la voir, la soumission (...) » ; à : page 380, « (...) leurs modes de connaissance ».</b>	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 163, « Quant aux corps (...) » ; à : page 165 : « (...) créer des vivants ».
ARISTOTE, <i>Organon, I (Catégories)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 72, « Il y a six (...) » ; à : page 74, « (...) le repos local ».	<b>JAMES W., <i>Le pragmatisme</i>, Flammarion, coll. Champs, 2007, de : page 166, « Pragmatiquement (...) » ; à : page 168 : « (...) pleins de promesses ».</b>
<b>SMITH A., <i>La Richesse des nations</i>, GF Flammarion, 1991, de : page 417, « Il y a une sorte de (...) » ; à : page 419, « (...) du travail productif ».</b>	MONTAIGNE M. (de), <i>Les Essais (II, 12)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : page 899, « Les autres forment (...) » ; à : page 900 : « (...) de l'humaine condition ».
<b>LEVINAS E., <i>Humanisme de l'autre homme</i>, Le Livre de Poche, coll. Biblio essais, 2014, de : page 96, « L'étude de l'homme imbriqué (...) » ; à : page 97, « (...) très ferme du matérialisme ».</b>	MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois, I</i> , GF Flammarion, 1979, de : page 168, « Ce que c'est que (...) » ; à : page 169 : « (...) les y aient établies ».
<b>LEIBNIZ G.W., <i>Recherches générales sur l'analyse des notions et des vérités</i>, P.U.F., 1998, de : page 166, « Tout raisonnement humain (...) » ; à : page 167, « (...) avec celle du calcul ».</b>	HEGEL G.W.H., <i>Phénoménologie de l'esprit</i> , Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2006, de : page 215, « La liberté de la conscience de soi (...) » ; à : page 216 : « (...) susciter l'ennui ».
KIERKEGAARD S., <i>Post-scriptum aux miettes philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 2015, de : page 261, « Toute pensée logique est dans la langue (...) » ; à : page 262, « (...) en même temps que la pensée ».	<b>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes, Tome 1 (Rousseau juge de Jean-Jacques)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959, de : page 971, « Mais cet engouement (...) » ; à : page 972 : « (...) que la folie ».</b>
JASPERS K., <i>Introduction à la philosophie</i> , Plon, coll. 10/18, 1981, de : page 45, « L'homme qui prend (...) » ; à : page 46, « (...) moi-même dans la liberté ».	<b>LUCRÈCE, <i>De la nature</i>, GF Flammarion, 1997, de : page 65, « Rien donc ne peut (...) » ; à : page 67 : « (...) ses nœuds ».</b>
<b>PLATON, in <i>Œuvres complètes (Lois I, 644b)</i>, Flammarion, 2008, de : page 702, « L'ÉTRANGER D'ATHÈNES - La chose est sûre (...) » ; à : page 704, « (...) indigne de cette abondance ».</b>	JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 52, « La mort (...) » ; à : page 53 : « (...) la vie ».
<b>ARENDT H., <i>Condition de l'homme moderne</i>, Le livre de poche, coll. Biblio essais, 2018, de : page 235, « Être émancipé du travail (...) » ; à : page 237, « (...) la durabilité ».</b>	DIDEROT D., <i>Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers I (art. "Beau")</i> , GF Flammarion, 1986, de : page 274, « J'appelle donc beau hors de moi (...) » ; à : page 275 : « (...) de sentiment que de raison ».
<b>ARENDT H., <i>Qu'est-ce que la politique ?</i>, Seuil, coll. Points essais, 1995, de : page 82, « L'idée que la politique (...) » ; à : page 83, « (...) notre vie se rattache ».</b>	ARISTOTE, <i>Organon, I (Catégories)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 38, « La question se pose (...) » ; à : page 39 : « (...) essentiellement relative ».
HOBBS T., <i>Éléments de loi (I - Nature Humaine, chap. IV, §6-10)</i> , Allia, 2006, de :	<b>WEIL S., in <i>Œuvres (Expérience de la vie d'usine)</i>, Gallimard, coll. Quarto, 1999, de :</b>

page 48, « Le souvenir de la succession (...) » ; à : page 50, « (...) semblables ne le sont pas ».	<b>page 201, « Les choses jouent (...) » ; à : page 201 : « (...) sans dormir ».</b>
<b>RICŒUR P., <i>La mémoire, l'histoire, l'oubli</i>, Seuil, coll. Points, 2003, de : page 579, « Pourquoi les abus de la mémoire (...) » ; à : page 580, « (...) ose faire récit par toi-même ».</b>	SMITH A., <i>Leçons sur la jurisprudence</i> , Dalloz, 2009, de : page 87, « Nous allons maintenant traiter (...) » ; à : page 88 : « (...) dans la plupart des pays ».
ARISTOTE, <i>Organon II (De l'interprétation)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1969, de : page 138, « La question se pose (...) » ; à : page 139, « (...) sur un même sujet ».	<b>HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i>, MétisPresses, coll. Voltige, 2008, de : page 65, « Les droits de l'homme ne peuvent pas (...) » ; à : page 66 : « (...) mise en œuvre ».</b>
POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis II. Hegel et Marx</i> , Seuil, 1979, de : page 67, « Il reste, en tous cas (...) » ; à : page 68, « (...) celle du marché ».	<b>ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 144, « Plus on médite sur ce sujet (...) » ; à : page 146 : « (...) sans se connaître, et sans se parler ? ».</b>
<b>BENJAMIN W., in <i>Œuvres III (L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique)</i>, Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : page 274, « Le hic et nunc de l'original (...) » ; à : page 275, « (...) l'autorité de la chose ».</b>	CONDILLAC E. (de), <i>Traité des sensations</i> , Fayard, 1984, de : page 103, « L'impenétrabilité est une propriété (...) » ; à : page 104 : « (...) en rendra l'étendue plus sensible ».
<b>BENTHAM J., <i>Garanties contre l'abus de pouvoir</i>, Éditions rue d'Ulm, coll. Versions françaises, 2001, de : page 102, « Avoir recours à un tel titre (...) » ; à : page 103, « (...) plus votre souverain ».</b>	PLATON, <i>Le Sophiste</i> , GF Flammarion, 1993, de : page 184, « Mais voilà que nous avons démontré (...) » ; à : page 185 : « (...) un grand nombre de fois, ne sont pas ».
DESCARTES R., in <i>Œuvres et lettres (Lettre à Élisabeth)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 1206, « Après qu'on a ainsi (...) » ; à : page 1207, « (...) dépendent des sens ».	<b>FOUCAULT M., <i>Histoire de la folie à l'âge classique</i>, Gallimard, coll. TEL, 1972, de : page 101, « C'est dans une certaine expérience (...) » ; à : page 102 : « (...) de son éthique ».</b>
JAMES W., <i>Essais d'empirisme radical</i> , Flammarion, coll. Champs, 2007, de : page 47, « En tant que « subjective » (...) » ; à : page 48, « (...) expériences ».	<b>HUME D., <i>Traité de la Nature humaine, Livre III (La morale)</i>, GF Flammarion, 1993, de : page 146, « L'unique difficulté est donc de trouver (...) » ; à : page 147 : « (...) tâche de gouvernement ».</b>
AVERROËS, <i>Discours décisif</i> , GF Flammarion, 1996, de : page 119, « Puisque donc (...) » ; à : page 121, « (...) syllogisme certain ».	<b>MARX K., <i>Manuscrits philosophico-économiques de 1844</i>, Vrin, 2007, (Édition F. Fischbach) , de : page 122, « De même que les plantes (...) » ; à : page 122 : « (...) un moyen de vivre ».</b>
MONTESQUIEU, <i>De l'esprit des lois, I</i> , GF Flammarion, 1979, de : page 123, « Les lois (...) » ; à : page 124, « (...) pas toujours ».	<b>HEIDEGGER M., <i>De l'essence de la vérité</i>, Gallimard, coll. NRF, 2001, de : page 330, « Quand on se rend présent (...) » ; à : page 331 : « (...) qu'on se le rende présent ».</b>
SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 250, « Le génie, tel que nous	<b>DESCARTES R., in <i>Œuvres. et Lettres (Discours de la méthode)</i>, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1953, de : page 168, « Mais sitôt que</b>

l'avons présenté (...) » ; à : page 251, « (...) acquise et technique de l'art ».	j'ai eu acquis (...) » ; à : page 169 : « (...) en particulier ne saurait faire ».
WEIL S., <i>in Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 292, « Il s'agit en somme (...) » ; à : page 293, « (...) remplacée par une autre ».	<b>GUILLAUME D'OCKHAM</b> , <i>Intuition et abstraction</i> , Vrin, 2006, de : page 97, « Il est manifeste (...) » ; à : page 99 : « (...) une autre proposition antérieure ».
<b>PLATON</b> , <i>in Œuvres complètes (Lois III, 689a)</i> , Flammarion, 2008, de : page 749, « L'ÉTRANGER D'ATHÈNES - Or, de quelle méconnaissance (...) » ; à : page 749, « (...) que cela se trouve ainsi formulé ».	JANKÉLÉVITCH V., <i>Le paradoxe de la morale</i> , Seuil, Points essais, 1981, de : page 167, « Par une conversion subite (...) » ; à : page 168 : « (...) je suis le défenseur de tes droits ».
Les présocratiques (HÉRACLITE, d'après Diogène Laërce), <i>in Les Écoles présocratiques (Vies)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 50, « 8. Prises dans le détail (...) » ; à : page 51, « (...) quelles étaient ses thèses ».	<b>ARENDT H.</b> , <i>Responsabilité et Jugement</i> , Payot & Rivages, 2009, de : page 86, « Si je me suis étendue (...) » ; à : page 87 : « (...) à savoir eux-mêmes ».
<b>HEIDEGGER M.</b> , <i>Qu'est-ce qu'une chose ?</i> , Gallimard, coll. TEL, 1971, de : page 120, « Dans les trois orientations fondamentales (...) » ; à : page 121, « (...) serait impensable ».	BACON F., <i>Du progrès et de la promotion des savoirs</i> , Gallimard, coll. TEL, 1991, de : page 41, « Il existe en outre des troubles (...) » ; à : page 43 : « (...) sont noyées ».
MACHIAVEL N., <i>Le Prince</i> (ch. XX), Laffont, Bouquins, 1996, de : page 165, « Les princes ont eu coutume (...) » ; à : page 166, « (...) d'être haï du peuple ».	<b>HUSSERL E.</b> , <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 165, « Il est maintenant clair (...) » ; à : page 167 : « (...) de la phénoménologie ».
HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , MétisPresses, coll. Voltige, 2008, de : page 127, « La tolérance n'est pas (...) » ; à : page 128, « (...) réalité concrète ».	<b>AUGUSTIN</b> , <i>Les Confessions (Livre II, chap. 5)</i> , GF Flammarion, 1964, de : page 43, « Les beaux objets (...) » ; à : page 44 : « (...) il le commettait ».
FOUCAULT M., <i>L'archéologie du savoir</i> , Gallimard, NRF, 1969, de : page 35, « On admet (...) » ; à : page 37, « (...) absence toujours reconduite ».	<b>LEIBNIZ G.W.</b> , <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : page 140, « Il me semble qu'à proprement parler (...) » ; à : page 141 : « (...) coutume d'appeler cela contrainte ».
LEVINAS E., <i>Totalité et infini</i> , Le Livre de Poche, 2010, de : page 66, « N'importe quel discours (...) » ; à : page 67, « (...) ou dans la justice ».	<b>PLATON</b> , <i>Le Banquet</i> , GF Flammarion, 2016, de : page 170, « Lors donc, messieurs (...) » ; à : page 172 : « (...) de mon frère aîné ».
KANT E., <i>Critique de la faculté de juger (Introduction, VI)</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 166, « En fait, tandis que (...) » ; à : page 168, « (...) n'est possible ».	<b>ARENDT H.</b> , <i>La Crise de la culture</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1972, de : page 124, « Quand je disais que (...) » ; à : page 125 : « (...) que par le souvenir ».
WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 2004, de : page 186, « 435. Si on demandait (...) » ; à : page 187, « (...) la faim par exemple ».	<b>HOBBS T.</b> , <i>De l'homme</i> , Vrin, 2015, de : page 391, « Donc, les causes de l'appétit (...) » ; à : page 393 : « (...) proprement volonté ».

ARISTOTE, <i>Organon, IV (Seconds analytiques)</i> , Vrin, coll Bibliothèque des textes philosophiques, 1979, de : page 1, « Tout enseignement donné (...) » ; à : page 5, « (...) à deux angles droits ? ».	LEVINAS E., <i>Autrement qu'être ou au-delà de l'essence</i> , Le Livre de Poche, 2004, de : page 98, « On peut invoquer, certes (...) » ; à : page 99 : « (...) l'homme n'est pas aliéné ».
MURDOCH I., <i>La souveraineté du bien</i> , Éditions de l'éclat, 2023, de : page 127, « Aussi me semble-t-il (...) » ; à : page 128, « (...) monde moral ».	PLATON, <i>Phédon</i> , GF Flammarion, 1991, de : page 261, « lorsqu'on commence, sans avoir acquis (...) » ; à : page 262 : « (...) qui aime à triompher ».
HEIDEGGER M., <i>Qu'est-ce qu'une chose ?</i> , Gallimard, coll. TEL, 1971, de : page 78, « On est enclin d'habitude (...) » ; à : page 79, « (...) au mode d'anticipation des choses ».	KANT E., <i>Critique de la raison pure (E.T., §6)</i> , GF Flammarion, 2006, de : page 129, « Si nous faisons abstraction (...) » ; à : page 129 : « (...) sous la condition du temps ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, coll. Champs essais, 1995, de : page 37, « Car la frontière entre « État » (...) » ; à : page 38, « (...) atteinte portée à ces conditions ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 321, « Mais avant (...) » ; à : page 323 : « (...) se vivifier ».
PLATON, <i>Le Politique</i> , GF Flammarion, 2003, de : page 205, « Dans un premier temps (...) » ; à : page 207, « (...) si contraires que soient leurs tendances ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., 1966, de : page 252, « Tout vouloir procède d'un besoin (...) » ; à : page 253 : « (...) notre roue d'Ixion ne tourne plus ».
ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1985, de : page 136, « Il y a une bonté (...) » ; à : page 137 : « (...) ni belle, ni utile ».	PLOTIN, in <i>Traité, 1-6 (Ennéades I, 6)</i> , GF Flammarion, 2002, de : page 67, « Le beau est surtout (...) » ; à : page 68, « (...) grâce à autre chose ? ».
MERLEAU-PONTY M., <i>Le visible et l'invisible</i> , Gallimard, coll. TEL, 1964, de : page 161, « Venant après le monde (...) » ; à : page 163, « (...) cette différenciation ».	ARISTOTE, <i>Physique(IV, 10-11)</i> , GF Flammarion, 1999, de : page 250, « Que donc le temps ne soit (...) » ; à : page 252 : « (...) selon l'antérieur et le postérieur ».
FOUCAULT M., <i>Histoire de la sexualité (I. La volonté de savoir)</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976, de : page 29, « Un discours obligé (...) » ; à : page 30, « (...) techniquement utile ».	KANT E., in <i>Œuvres philosophiques, tome I (Critique de la raison pure, D.T., III 448-449)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, de : page 1274, « Nous pouvons à présent (...) » ; à : page 1275 : « (...) unité systématique à toute expérience ».
BERGSON H., <i>L'âme et le corps</i> , P.U.F., Quadrige 2011, de : page 9, « À la philosophie incombe la tâche (...) » ; à : page 10, « (...) se passer de philosophie ».	DIDEROT D., <i>Salons</i> , Gallimard, Folio Classique, 2008, de : page 79, « Assemblez confusément (...) » ; à : page 80 : « (...) canevas de Phèdre ».
BACHELARD G., <i>La Dialectique de la durée</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2013, de : page 12, « Autrement dit, pour nous (...) » ; à : page 14, « (...) l'importance des négations qu'elle défie ».	CICÉRON, <i>Traité des Lois (II, VII, 15-16)</i> , Les Belles Lettres, 1968, de : page 46, « Il faut donc que les citoyens (...) » ; à : page 47 : « (...) Platon l'appelle ».
MALEBRANCHE N., <i>De la recherche de la vérité - Livres IV-VI (Livre V, ch. III)</i> , Vrin, 2006, de : page 131, « On doit ici bien	WEIL S., in <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 325, « Pas plus que

remarquer que l'âme (...) » ; à : page 133, « (...) ce qu'on en prétend prouver ».	l'homme n'est fait (...) » ; à : page 326 : « (...) conforme à la volonté générale ».
<b>MILL J.-S.</b> , <i>De la liberté</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1990, de : page 176, « Bien que la société ne soit (...) » ; à : page 177, « (...) en supporter les conséquences ».	<b>ROUSSEAU J.-J.</b> , <i>Essai sur l'origine des langues</i> , GF Flammarion, 1993, de : page 58, « Ceci me fait penser (...) » ; à : page 60 : « (...) cette explication ».
<b>Les présocratiques (DÉMOCRITE, d'après Galien)</b> , in <i>Les Écoles présocratiques (Les éléments selon Hippocrate)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 428, « En effet la couleur (...) » ; à : page 429, « (...) Selon Hippocrate, I, 2 ».	<b>MERLEAU-PONTY M.</b> , <i>Éloge de la philosophie</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1989, de : page 40, « La religion est donc vraie (...) » ; à : page 42 : « (...) que je défends c'est vous ».
<b>ÉPICURE</b> , in <i>Lettres et maximes (Lettre à Hérodote)</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de : page 123, « En outre, il faut penser (...) » ; à : page 125, « (...) atteindre la sérénité ».	<b>KIERKEGAARD S.</b> , <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i> , Gallimard, coll. TEL, 1990, de : page 268, « Les choses extérieures (...) » ; à : page 269 : « (...) en même temps religieux ».
<b>ALAIN</b> , <i>Éléments de philosophie</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 243, « Ces temps de destruction mécanique (...) » ; à : page 245, « (...) nous ne sommes pas tous ainsi ».	<b>MARC AURÈLE</b> , <i>Pensées pour moi-même (II,11-12)</i> , GF Flammarion, 1992, de : page 42, « Tout faire, tout dire (...) » ; à : page 43 : « (...) une œuvre utile à la nature ».
<b>RAWLS J.</b> , <i>Théorie de la justice (ch 9, §82)</i> , Seuil, 1997, de : page 587, « Dans une société bien ordonnée (...) » ; à : page 589, « (...) respect de soi-même ».	<b>SEXTUS EMPIRICUS</b> , <i>Contre les professeurs</i> , Seuil, coll. Points essais, 2002, de : page 429, « Mais on dit aussi (...) » ; à : page 433 : « (...) attrait du plaisir ».
<b>WEIL S.</b> , in <i>Œuvres (L'enracinement)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 1999, de : page 1027, « La notion d'obligation (...) » ; à : page 1028, « (...) secrète de l'âme humaine ».	<b>BENTHAM J.</b> , <i>Garanties contre l'abus de pouvoir</i> , Éditions rue d'Ulm, coll. Versions françaises, 2001, de : page 139, « Comment maximiser (...) » ; à : page 140 : « (...) imprimera à leur volonté ».
<b>LÉVI-STRAUSS C.</b> , <i>Race et histoire</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1987, de : page 30, « Une des interprétations (...) » ; à : page 33, « (...) plusieurs questions ».	<b>KANT E.</b> , in <i>Œuvres philosophiques tome III (Anthropologie du point de vue pragmatique, 1ère Partie, I, §14)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, de : page 970, « La courtoisie (...) » ; à : page 971 : « (...) faiblesse humaine ».
<b>HEGEL G.W.H.</b> , <i>Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé</i> , Gallimard, coll. NRF, 1970, de : page 362, « De la différence entre (...) » ; à : page 363, « (...) contenu de ce sentiment ».	<b>MALEBRANCHE N.</b> , <i>De la recherche de la vérité - Livres IV-VI (Livre IV, ch. XI)</i> , Vrin, 2006, de : page 78, « Demandez à tout ce qu'il y a d'hommes au monde (...) » ; à : page 80 : « (...) ne sont pas toutefois également reçues ».
<b>BERGSON H.</b> , <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2021, de : page 126, « Ainsi entendus (...) » ; à : page 128, « (...) la meilleure des raisons ».	<b>CONDILLAC E. (de)</b> , in <i>Traité des sensations (Traité des animaux)</i> , Fayard, 1984, de : page 365, « Tous les individus (...) » ; à : page 367 : « (...) notre état et notre conduite ».
<b>PASCAL B.</b> , <i>Pensées (Pensée 72)</i> , GF Flammarion, 2015, de : page 67, « Que fera-t-il (...) » ; à : page 68, « (...) Dieu seulement ».	<b>MARX K.</b> , in <i>Philosophie (Le manifeste communiste)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1982, de : page 401, « La bourgeoisie a joué (...) » ; à :

	page 402 : « (...) la permanence de l'instabilité du mouvement ».
<b>ÉPICURE</b> , in <i>Lettres et maximes (Lettre à Ménécée)</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de : page 219, « Habitue-toi à penser (...) » ; à : page 221, « (...) comme devant absolument ne pas être ».	HOBBS T., <i>Léviathan (chap. VII)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2000, de : page 144, « La résolution est appelée (...) » ; à : page 146 : « (...) en des humains ».
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme, (Préface à la deuxième édition)</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : page 98, « C'est le faux-semblant qui est l'essence (...) » ; à : page 100, « (...) jamais de la vie ! ».	<b>SEXTUS EMPIRICUS</b> , <i>Contre les professeurs</i> , Seuil, coll. Points essais, 2002, de : page 247, « Ainsi Platon dans le Gorgias (...) » ; à : page 249 : « (...) le propre de la rhétorique ».
ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III (Contrat Social, IV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, de : page 467, « Le droit que le pacte social (...) » ; à : page 469, « (...) que nous avons exclus ».	<b>NIETZSCHE F.</b> , <i>Humain, trop humain II</i> , GF Flammarion, 2019, de : page 255, « Les châtiments viennent (...) » ; à : page 256 : « (...) contre la logique ».
PASCAL B., in <i>Œuvres Complètes (Préface sur le Traité du vide)</i> , Seuil, coll. L'Intégrale, 1963, de : page 232, « C'est ainsi que (...) » ; à : page 232, « (...) connue ».	<b>FOUCAULT M.</b> , <i>Dits et Écrits II : 1976-1988</i> , Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : page 1528, « J'ai toujours été (...) » ; à : page 1529 : « (...) dans le corps politique ».
<b>KANT E.</b> , <i>Fondements de la métaphysique des mœurs (Première Section, 395-396)</i> , Vrin, 2008, de : page 84, « En fait, nous remarquons (...) » ; à : page 86, « (...) a procédé suivant des fins ».	Les présocratiques (DÉMOCRITE, d'après Simplicius), in <i>Les Écoles présocratiques (Commentaire sur le Traité du Ciel d'Aristote)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 421, « Quelques remarques tirées (...) » ; à : page 421 : « (...) Traité du ciel d'Aristote, 294,33 ».
LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , Gallimard, coll. TEL, 1985, de : page 55, « L'univers existant n'est (...) » ; à : page 56, « (...) et se succèdent sans trêve ».	<b>BEAUVOIR S. (de)</b> , <i>La Vieillesse</i> , Folio, coll. Folio essais, 1970, de : page 399, « Mourir prématurément (...) » ; à : page 400 : « (...) déficiences psychomotrices ».
ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 2002, de : page 58, « Pour clarifier (...) » ; à : page 60, « (...) en toute conscience ».	<b>MONTAIGNE M. (de)</b> , <i>Les Essais (II, 12)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1950, de : page 635, « Ce ne sont pas seulement les fièvres (...) » ; à : page 636 : « (...) donner pente à la balance ».
LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : page 173, « Oui puisque (...) » ; à : page 175, « (...) rênes de l'abîme ».	<b>WEIL S.</b> , <i>L'Enracinement</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1949, de : page 355, « La conception absurde (...) » ; à : page 356 : « (...) comme si on le pouvait ».
<b>LEIBNIZ G.W.</b> , <i>Système nouveau de la nature et de la communication des substances</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 50, « Il faut avouer, Monsieur (...) » ; à : page 51, « (...) sincère et ardente ».	BERGSON H., <i>La Pensée et le mouvant</i> , P.U.F., coll. Quadrige, 2020, de : page 151, « Remarquons que l'artiste (...) » ; à : page 153 : « (...) un plus grand nombre de choses ».
SPINOZA B., in <i>Œuvres complètes (Éthique, II, 49, scolie)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 2022, de : page 714, « A l'égard de la (...) » ; à : page 715, « (...) en doutera nécessairement ».	<b>AUGUSTIN</b> , <i>La cité de Dieu 2</i> , Seuil, coll. Points sagesse, 1994, de : page 162, « Parfois l'émotion (...) » ; à : page 163 : « (...) félicité qui nous est promise ».

<b>MARX K., <i>Le Capital</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 1993, de : page 82, « D'où provient donc (...) » ; à : page 83, « (...) inséparable de la production marchande ».</b>	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais de Michel de Montaigne (I, 20)</i> , Gallimard, coll. Folio classique, 2009, de : page 227, « Ces exemples si fréquents (...) » ; à : page 229 : « (...) la vie n'est pas mal ».
HEGEL G.W.H., <i>Différence des systèmes philosophiques de Fichte et de Schelling</i> , Vrin, 1986, de : page 109, « La division en deux est (...) » ; à : page 110, « (...) issus de la raison ».	<b>MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même (III,4)</i>, GF Flammarion, 1992, de : page 49, « N'use point la part de vie (...) » ; à : page 50 : « (...) se contenter par eux-mêmes ».</b>
COMTE A., <i>Leçons de sociologie</i> , GF Flammarion, 1995, de : page 258, « Quoique notre anarchie intellectuelle (...) » ; à : page 260, « (...) l'obéissance et le commandement ».	<b>DIDEROT D., in <i>Œuvres philosophiques (Réfutation d'Helvétius, Tome I, Section IV, ch. 8)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2010, de : page 566, « Il me semble qu'avant (...) » ; à : page 567 : « (...) ils n'auraient point attaché de sens ».</b>
ÉPICURE, in <i>Lettres et Maximes (Lettre à Hérodote)</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1995, de : page 113, « Après cela, il faut considérer (...) » ; à : page 115, « (...) sûre dans le détail ».	<b>PASCAL B., in <i>Pensées opuscules et lettres (Pensées)</i>, Classiques Garnier, 2010, de : page 507, « On me force à parier (...) » ; à : page 508 : « (...) pour laquelle vous n'avez rien donné ».</b>
<b>SÉNÈQUE, <i>Entretiens-Lettres à Lucilius (Lettre 66)</i>, Robert Laffont, 1993, de : page 768, « Dans la question des biens (...) » ; à : page 770, « (...) souhait de la nature ».</b>	LEVINAS E., <i>Totalité et infini</i> , Le Livre de Poche, 2010, de : page 217, « Il serait inutile d'insister (...) » ; à : page 218 : « (...) premier événement de la rencontre ».
<b>DURKHEIM E., <i>Leçons de sociologie</i>, P.U.F., coll. Quadrige, 2015, de : page 180, « Il ne faut donc pas dire (...) » ; à : page 182, « (...) il n'y en a pas ».</b>	ARISTOTE, <i>Métaphysique (Livre Gama, 8)</i> , GF Flammarion, 2008, de : page 176, « Ces distinctions opérées (...) » ; à : page 177 : « (...) est lui même immobile ».
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : page 159, « De plus l'entendement est l'être autonome (...) » ; à : page 161, « (...) libre qu'il est à l'égard de toute chose ».	<b>KANT E., in <i>Œuvres philosophiques tome III (Anthropologie du point de vue pragmatique, 1ère partie, I, §33)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, de : page 998, « §33. Parce que l'imagination (...) » ; à : page 999 : « (...) repos de la nuit ».</b>
RUSSELL B., <i>Le mariage et la morale. Pourquoi je ne suis pas chrétien</i> , Les Belles Lettres, 2014, de : page 247, « L'attitude des chrétiens (...) » ; à : page 248, « (...) l'intervention divine ».	<b>SÉNÈQUE, in <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i>, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 744, « Or est-il possible (...) » ; à : page 744 : « (...) condamnés à la pauvreté ».</b>
<b>FOUCAULT M., <i>Dits et Écrits I : 1954-1975</i>, Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : page 1094, « J'entends par humanisme (...) » ; à : page 1095, « (...) elle est loin de sortir ».</b>	PLOTIN, <i>Traité 30-37</i> , GF Flammarion, 2006, de : page 158, « [10] La perception du beau (...) » ; à : page 160 : « (...) aucune jalousie ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais, 1947, de : page 160, « Il ne faut pas confondre (...) » ; à : page 161, « (...) en d'autres, non ».	<b>PLATON, <i>Apologie de Socrate</i>, GF Flammarion, 2017, de : page 87, « Non, évidemment, aucun (...) » ; à : page 89 : « (...) me calomnier ».</b>
<b>ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i>, Gallimard, coll. TEL, 1986, de : page 85, « Connaissance de soi (...) » ; à : page 86, « (...) connaissance de soi ».</b>	BACON F., <i>Novum Organum</i> , P.U.F., coll. Épiméthée, 1986, de : page 145, « Ce n'est pas seulement l'admiration (...) » ; à : page 146 : « (...) par ce travail la vengeance ».

Les présocratiques (HÉRACLITE), <i>in Les Écoles présocratiques (Fragments)</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1991, de : page 86, « Plutarque. Même chose en nous (...) » ; à : page 87, « (...) elle s'approche et elle s'éloigne ».	<b>MURDOCH I.</b> , <i>La souveraineté du bien</i> , Éditions de l'éclat, 2023, de : page 142, « Que la vie humaine (...) » ; à : page 143 : « (...) l'homme-dieu kantien ».
MILL J.-S., <i>De la liberté</i> , Gallimard, coll. Folio essais, 1990, de : page 92, « Il est étonnant que les hommes (...) » ; à : page 94, « (...) fait partie de son utilité ».	<b>PLATON</b> , <i>in Œuvres complètes (Lois)</i> , Flammarion, 2008, de : page 788, « Or, chez nous (...) » ; à : page 789 : « (...) sentiment de honte ».
ARENDT H., <i>La crise de la culture</i> , Gallimard, Folio Essais, 1972, de : page 250, « Dans le monde moderne (...) » ; à : page 251, « (...) s'éduquer pour autant ».	<b>DESCARTES R.</b> , <i>in Œuvres et lettres (Lettre au marquis de Newcastle)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : page 1256, « Car, bien que Montagne et Charon (...) » ; à : page 1257 : « (...) les éponges, etc ».
<b>KANT E.</b> , <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : page 251, « La vertu signifie (...) » ; à : page 252, « (...) propre salaire ».	MARX K., <i>Le Capital</i> , PUF, 1993, de : page 370, « Comparé à une somme (...) » ; à : page 371 : « (...) un nombre important de travailleurs ».
<b>ÉPICTÈTE</b> , <i>in Les Stoïciens (Entretiens)</i> , Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : page 852, « Si l'on a quelque avantage (...) » ; à : page 853, « (...) je le fais de ma cruche ».	WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, coll.TEL, 2004, de : page 82, « 103. L'idéal, dans nos pensées (...) » ; à : page 83 : « (...) notre besoin véritable. ».
<b>LEVINAS E.</b> , <i>Humanisme de l'autre homme</i> , Le Livre de Poche, coll. Biblio essais, 2014, de : page 44, « L'œuvre n'est pas une pure acquisition (...) » ; à : page 45, « (...) jeunesse radicale de l'élan généreux ».	MACHIAVEL N., <i>Discours sur la première décade de Tite-Live (Livre I, ch. 6, §3-4)</i> , Gallimard, Bibliothèque de philosophie, 2004, de : page 80, « Mais, si l'État romain (...) » ; à : page 81 : « (...) longtemps de son territoire ».

### Rapport d'épreuve

#### Rapport établi par Mme Fabienne BRUGERE et M. Benoît DONNET à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

La leçon de l'oral du Capes est un exercice difficile, exigeant, mais au fond très conforme à l'esprit de l'enseignement de philosophie en classes terminales. Rappelons-en brièvement le principe. Il s'agira pour le candidat de partir d'un texte et d'en proposer l'explication philosophique, en insérant cette explication dans le cours d'une leçon, dont le thème et le problème, que le candidat aura à charge de choisir, s'ajusteront précisément à ceux du texte étudié. Le mouvement est donc double : le candidat doit d'une part dégager, du texte, le problème sous-jacent, et expliquer comment le texte rencontre et traite ce problème – et il doit d'autre part construire une leçon qui élabore une réflexion sur ce problème pris pour lui-même, en mobilisant le texte comme un moment de son itinéraire – très concrètement par exemple en faisant de l'explication du texte l'une des parties de sa leçon.

Rappelons l'organisation matérielle de cet exercice. Au début de la préparation, qui dure 6 heures, les candidats tirent au sort un sujet, constitué par deux textes issus des

programmes de philosophie de la classe de terminale. Après avoir choisi l'un des deux textes (dans un laps de temps de 30 mn), l'ouvrage source de cet extrait leur est fourni. Durant leur préparation, les candidats ont accès à la bibliothèque, située à proximité de leur salle de travail dont ils peuvent utiliser des volumes pour leur préparation.

Le passage devant le jury est d'une durée d'une heure, répartie entre 40 minutes de leçon et 20 minutes d'entretien. La méthode est largement libre, à condition qu'elle prenne la forme d'une leçon de philosophie dont le sujet est le texte, duquel un problème est tiré. Elle doit donc commencer par problématiser ce qui est en jeu, qu'elle ait un point de départ assumé et qu'elle aura su justifier, et que, de ce point de départ, elle parvienne, par le moyen de l'analyse conceptuelle et de la discussion de positions philosophiques, à un point d'arrivée, qui aura permis de penser quelque chose, d'avoir au moins réussi à clarifier et à affiner la compréhension initiale du problème, en accordant toute la place requise à l'explication du texte. Si ces exigences, qui sont celles de la philosophie même, sont remplies, la façon dont elles le sont importe peu : l'explication du texte peut coïncider avec le début de la leçon, peut suivre l'introduction, constituer la deuxième ou la dernière partie du propos, etc. Il n'y a pas de règle imposée pour la lecture du texte : il peut l'être d'emblée, il peut l'être juste avant que son explication ne commence ; il peut l'être en plusieurs fois, par parties... Bref, sur cette question formelle comme sur toutes les autres, la liberté – mais cela veut dire la responsabilité – la plus complète est laissée au candidat. Elle l'est aussi s'agissant de la gestion du temps : certes, un rapport rigoureux au temps d'exposition consacré aux divers aspects de l'exercice – déploiement de la leçon, explication du texte - est nécessaire afin de ne pas le déséquilibrer dans un sens ou dans un autre, et les quarante minutes doivent impérativement se répartir entre l'introduction, la progression logique de la leçon, l'explication, la conclusion, sans en négliger aucun, mais il appartient à chaque candidat de répondre de l'équilibre qu'il aura jugé le meilleur, souvent, aussi, en ajustant leur propos au fur et à mesure de leur prestation, grâce à une maîtrise attentive de l'horloge.

Ce qui est attendu du candidat est bien une leçon de philosophie, et non, il faut y insister pour éviter tout malentendu, la mise en scène didactique ou réflexive de l'énonciation d'une leçon devant d'hypothétiques élèves. L'exercice ne consiste pas à mimer une sorte de cours devant une classe imaginaire. Certains candidats, heureusement rares, font ainsi comme s'ils étaient en situation décrivant le cours qu'ils feraient, suggérant même des remarques d'élèves fictifs, ou insérant un métadiscours inutile et souvent inoffensif (« ceci serait utile dans une leçon de terminale portant sur... », etc.). La leçon doit être une réflexion philosophique en acte et non la description d'une séquence d'enseignement. Il ne s'agit pas de montrer qu'on a déjà de l'expérience, mais de faire la preuve de ses qualités philosophiques, par la construction d'un authentique exercice démonstratif, qui constitue un événement propre ayant sa cohérence en soi : et c'est par ces qualités de clarté, de précision, de cohérence, que l'on juge des qualités requises pour être professeur. Pour la même raison, la leçon proposée ne saurait constituer un résumé de séquence de cours, comme si, en une étrange épure, on condensait devant le jury plusieurs heures de cours en quarante minutes : le résultat d'une telle entreprise ne pourrait qu'être préjudiciable au concept, au service duquel il importe avant tout de se placer.

Si les attendus de la leçon sont ceux que l'on vient de rappeler, rappelons aussi que celle-ci reste, par excellence, un exercice oral. Il est appréciable que les candidats et candidates rédigent leur propos afin de gagner en précision, mais cela ne doit pas se faire au détriment du caractère adressé à un auditoire de l'épreuve. En caricaturant à peine, certains admissibles se sont contentés, 40 minutes durant, de lire leurs pages sans même échanger un seul regard avec le jury. Sans tomber dans l'excès inverse d'un propos qui serait totalement improvisé ou connu uniquement de tête, un juste milieu existe entre la performance théâtrale sans texte et le simple exercice de lecture abstrait de tout contexte et vide de tout engagement. Les bonnes leçons

ont donc été celles qui furent, justement, des leçons, et non la simple restitution orale d'une dissertation écrite. Il va de soi par ailleurs que le niveau de langue attendu est celui d'une prestation professionnelle, et ne doit à aucun moment se relâcher, y compris dans l'entretien que certains candidats confondent à tort avec une conversation informelle : « ouais », « il y a un truc, là, en effet », « de base », « du coup », etc., n'ont pas leur place dans ce contexte de concours, et n'auraient d'ailleurs pas non plus à l'être en classe, la posture du professeur requérant qu'il sache se faire comprendre dans une langue accessible mais non relâchée ou démagogique.

Se préparer à l'exercice de leçon implique peut-être, une fois cette mise au point formelle opérée, de se concentrer sur le sens propre de cet exercice, et donc d'abord de ce qu'il peut avoir de légitime, pédagogiquement et philosophiquement. Si leçon et explication apparaissent bien souvent comme des exercices académiques séparés, elles sont, en fait, aussi régulièrement liées dans la pratique, et se nourrissent l'une l'autre : expliquer un texte, c'est en faire résonner la nécessité, dégager la dimension qui le rend intéressant : donc, avant tout, faire ressortir le problème depuis lequel et au regard duquel l'auteur du texte se prononce. L'explication d'un texte amène à inscrire philosophiquement celui-ci dans un problème, et donc potentiellement dans une leçon, comme cela est ici demandé. Si à l'inverse on part de la leçon, on reconnaîtra aisément qu'elle ne saurait poser aucun problème si elle ne laisse pas résonner ce problème dans des textes qui l'auront rencontré. L'exercice tel qu'il se donne au concours n'a donc rien d'artificiel ou de forcé, et la difficulté qui est sienne n'est pas celle d'une habileté rhétorique de pure forme mais celle à laquelle la chose même exige de se confronter : lorsqu'on dit que le problème central du texte doit constituer le sujet même de la leçon, tel qu'il revient au candidat de le déterminer, dans la pratique, c'est sans doute ce qui est attendu d'un enseignement de classes terminales, mais, davantage, c'est philosophiquement la marche à suivre : lire, c'est voir ce qui a été vu dans l'horizon problématique qui impliqua que cela fût dit, et dit précisément tel que cela fut écrit.

Il importe avant tout, pour qu'une leçon soit proprement philosophique, qu'il s'y passe quelque chose, que le candidat ait véritablement des propositions à examiner et à défendre. Le jury a pu regretter, cette année particulièrement, des thèmes de leçon très artificiellement construits par rapport au texte, et qui donnaient lieu à de pures récitations doxographiques, comme si l'élaboration de la réflexion n'était qu'un prétexte à la juxtaposition superficielle de fiches doctrinales. Que ces candidats imaginent donner un cours en terminale : ils doivent prendre conscience qu'une séquence réelle tenue en classe, sauf à être ennuyeuse et sans relief ni pensée, ne peut se contenter d'exposer des doctrines, mais qu'elle doit être animée, soutenue par la réflexion et l'engagement philosophiques du professeur. C'est bien cet engagement dont il faut souligner la nécessité : un bon professeur de philosophie est d'abord un professeur doté d'une identité philosophique, laquelle ne peut se fonder que sur une relation personnelle aux textes et aux problèmes. Tout candidat au concours doit à ce titre, et sans doute pas uniquement dans la perspective académique des « épreuves hors programme », se forger quelque chose comme ce que Husserl appelait son « poème de l'histoire de la philosophie », son répertoire d'auteurs, de livres et de thèmes qu'il connaît et chérit particulièrement et qui constitueront le domaine d'expérience depuis lequel tout texte philosophique sera susceptible de lui parler, et d'être alors par lui rendu parlant. Ainsi, une leçon impressionnante fut proposée par un candidat à partir d'un texte peu évident de Husserl sur les conditions de possibilité d'une phénoménologie de la nature (la suspension de tout jugement de valeur au profit de la description des faits, exception faite des valeurs immanentes à la pratique scientifique). Le candidat a certainement su jouer la carte de sa spécialisation de recherche, et l'entretien a confirmé l'étendue de son érudition toujours au service de sa réflexion. La spécialisation n'est pas toujours utile, elle est sans doute parfois même nuisible, lorsqu'elle perturbe le candidat au point qu'aveuglé par ce qu'il sait, il ne considère plus le texte

qu'il a sous les yeux. À l'inverse, il est des innocences qui libèrent : un candidat, sans doute peu connaisseur d'Alain dont il doit expliquer un texte portant sur la joie et les passions tristes, utilise sa bonne maîtrise de Nietzsche pour faire apparaître, de façon habile et convaincante, le problème soulevé par le texte : démarche qui repose moins sur l'érudition que sur une certaine expérience de la réflexion, permettant en l'occurrence à ce candidat de caractère d'obtenir un bon 16/20 à sa leçon.

La liberté dont la charge revient au candidat est d'abord celle, déterminante, du choix de la question. Il importe avant tout que cette question soit philosophique, c'est-à-dire, il faut tout particulièrement y insister : qu'elle porte un problème. Certes, sans doute faut-il préalablement, et élémentairement, qu'il y ait une question : ce n'est pas le cas de tous les leçons entendues cette année, et une candidate, par ailleurs manifestement remarquable, maîtrisant l'art de la distinction conceptuelle fine, n'obtient pourtant que 12/20 à une leçon construite à partir d'un extrait des *Politiques* d'Aristote (II, 2) critiquant le communisme platonicien, faute d'avoir formulé ne serait-ce qu'une interrogation dont elle montrerait que le texte en offre une réponse, et s'étant contentée de donner pour titre à sa leçon « identité et différence dans la cité grecque ». Cela constitue certainement l'intitulé possible d'un exposé, mais non d'une leçon, car ce titre donne lieu à un développement conceptuel dont la portée est rendue inoffensive par l'absence d'étonnement ou d'inquiétude sous-jacente, la candidate semblant avoir oublié qu'il faut d'abord *questionner ce qui se passe dans un texte* avant de et pour le *décrire*.

Pour autant, la question ne suffit pas : il s'agit de rejoindre un problème, c'est-à-dire : d'exposer les raisons, en particulier conceptuelles, qui amènent à poser une question. Telle candidate, à partir d'un texte de Weber, propose le sujet : « Le progrès de la science est-il nécessaire ? ». Elle explique le sens de cette question, mais ne la problématise pas ; puis elle commence par une partie historique expliquant que la notion de progrès scientifique est indissociable de la modernité. À la première question posée par le jury, qui demande en quoi cette question constitue un problème, la candidate répond : « peut-être à cause de la notion d'infini », révélant ainsi — en une erreur dirimante — qu'elle ignore la distinction entre une question et un problème, nécessairement fondé sur une tension entre deux positions vraisemblables, mais en apparence incompatibles. Toutefois, la formulation initiale de cette alternative n'est pas toujours elle-même suffisante : il ne s'agit pas seulement de juxtaposer des positions opposées, mais de rendre raison, conceptuellement, du fait que l'on puisse à la fois penser et l'une et l'autre positions. De fait, un problème doit être construit, développé : il convient donc pour le moins d'y consacrer une introduction substantielle dans laquelle on s'attachera à montrer la nécessité d'étudier un tel problème, ce qui suppose d'en faire ressortir le caractère à la fois inévitable et intéressant. Bien entendu, ce problème jouant le rôle d'un leitmotiv ne cessera d'être rappelé, repris et retravaillé tout au long de la leçon : il ne s'agirait pas, après l'avoir formulé, de ne plus y songer ; c'est pourtant ce défaut qui affaiblit considérablement nombre d'explications, devenues des paraphrases dès lors qu'elles ne répondent pas au souci de montrer comment le texte rencontre le problème qu'on aura soi-même pourtant tâché d'y voir.

Le propre de tout problème philosophique est de s'imposer de lui-même : c'est lui qui doit nous solliciter et non l'inverse. Pour que sa nécessité s'impose aussi au jury, il importe donc que sa formulation fasse l'objet d'un soin particulier. Une question mal formulée augure mal de l'ensemble de la leçon : par exemple, une leçon qui prend pour axe d'interroger la différence entre « conscience humaine » et « conscience animale » s'expose d'emblée, par le choix de l'expression « conscience animale », à des difficultés difficilement surmontables. Ce problème contient plusieurs présupposés, d'autant plus que le candidat n'a pas dégagé plusieurs acceptions de la conscience. S'il y a une différence de nature entre les deux, comment justifier l'emploi de ce même mot « conscience » ? Autre exemple, une candidate intitule sa leçon ainsi :

« Peut-on ne pas subir l'injustice ? », question qui laisse perplexe tant elle paraît mal formulée. La candidate veut en réalité se demander si l'injustice est une affaire d'intention ou de conséquences : si quelqu'un est injuste avec moi, mais que je ne m'en rends pas compte, que je ne subis pas les conséquences de son agissement, est-ce encore une injustice ? Puis, la candidate propose une autre question : L'injustice est-elle l'affaire de la raison ou de la sensibilité ? Si cette question est claire, elle, elle est autre et le jury se demande quel est le fil directeur de la leçon ; ce défaut fut partagé par plusieurs candidats qui ont formulé deux questions ayant seulement un lien thématique ; la leçon doit en vérité répondre à une seule question, elle-même problématisée par l'analyse des termes. En revanche, de bonnes leçons ont été proposées à partir de sujets clairs et précis comme : « être libre, est-ce avoir le choix ? » ou « la technique est-elle au service de la science ? ».

Il n'est d'interrogation philosophique qui ne se tourne vers les présupposés de telle ou telle position, de telle ou telle entente d'un concept. Il est nécessaire de créer l'effet d'arrachement qui définit le scepticisme proprement philosophique, sans quoi le propos tenu s'enferme dans ses propres points aveugles, c'est-à-dire ses propres limites. Ainsi, posant la question suivante : « l'activité artistique permet-elle à l'artiste de se rapprocher de la réalité ? », le candidat n'a jamais examiné le présupposé d'un éloignement du réel. Le candidat croit problématiser ainsi : « l'artiste semble se distancier de la réalité, or la réalité est aussi l'idée que l'on s'en fait ». Il suffit de présenter les choses ainsi pour que le fort présupposé d'une telle formulation apparaisse de lui-même. Il s'agit surtout de comprendre qu'en laissant indiscutés certains présupposés, l'on devient, malgré soi, dogmatique. Dans une leçon sur le sujet : « Peut-on maîtriser l'imagination ? », l'argument de l'illimitation de l'imagination est posé sans être réfuté ou *a minima* nuancé. Même dogmatisme dans une leçon sur la justice, dont on se demande si elle existe : cette question trop vite formulée et trop peu problématisée occulte celle de l'essence, pourtant prioritaire – si l'on est platonicien ; ensuite le candidat confond l'argument de l'inexistence et celui de la relativité, comme si la relativité de la justice ou son caractère conventionnel prouvait son inexistence. La définition extrêmement vague du terme justice (« un rapport de convenance entre deux choses »), jamais corrigée malgré les questions pressantes du jury, bloquait la possibilité de la pensée interrogative.

Il importe encore, et tout autant, que la question directrice retenue par le candidat soit liée au texte, qu'elle soit aussi celle que l'auteur du texte a rejointe. À partir de là, leçon et explication s'appellent : un problème mal posé biaise et ferme l'explication ; un bon problème est celui qui l'ouvre (ordre des raisons) et (ordre des matières) celui qui, à son tour et réciproquement, est ouvert à partir de la compréhension du texte. Mais à l'inverse, l'articulation du problème et du texte a trop souvent été déficiente. Les exemples de problèmes très décalés par rapport au thème du texte abondent : ainsi, un texte de Heidegger, extrait de *Chemins qui ne mènent nulle part*, portait principalement sur le langage (l'art étant envisagé de façon connexe dans le texte), a donné lieu à la leçon suivante : « l'art est-il source de connaissance ? ». Tel autre candidat passe sur un texte de Machiavel interrogeant la place des passions, et en particulier de la colère, en politique. Le problème du texte consiste à savoir si les passions peuvent être entièrement éliminées, et si la politique peut être entièrement rationalisée. Sa thèse consiste en une réponse négative : la plèbe connaît inéluctablement des mouvements de colère et ceux-ci, ne pouvant être évités, doivent être canalisés vers des dérivatifs permettant d'éviter qu'ils ne déstabilisent la république. Le sujet de leçon choisi s'est trouvé décalé : « l'État peut-il être injuste ? ». Un texte de Marx tiré des *Manuscrits de 1844*, argue que, si le travail est l'essence générique de l'homme, le travail aliéné la retourne lui-même, et fait de ce qui est son essence le simple moyen de son existence. Un sujet évident serait : « perd-on sa vie à la gagner ? », tandis que le sujet choisi par le candidat est : « faut-il travailler pour être heureux ? » (la notion de bonheur étant entièrement absente du texte). De ce fait, le travail d'analyse doit être mené en tout premier lieu lors de la préparation, en veillant à ne pas rabattre

artificiellement le texte sur un problème qui n'est pas, ou qui n'est que marginalement le sien, et s'apercevoir, en amorçant sa préparation, que le sujet choisi conduirait à développer longuement un propos dont le lien au texte n'est ni manifeste ni central, doit inciter le candidat à le changer ou à le modifier. Pour un candidat qui a su remarquablement problématiser un texte de Heidegger sur la mémoire en posant la question suivante pour orienter sa leçon : « Peut-on se fier à la mémoire ? », on se doute qu'il a passé du temps dans l'analyse d'un texte ardu sans se laisser pour autant intimider par les concepts heideggériens. A travers l'argumentation déployée, la mémoire devient visée, permet un meilleur accès à ce qui est jusqu'à rendre possible un rapport poétique au monde. Cette très bonne leçon semble poursuivre une visée de vérité, fait voyager philosophiquement à travers des scansions qui dessinent à la fois des usages, un espace et un temps de la mémoire mais aussi un itinéraire conceptuel qui mobilise Spinoza, Nietzsche et Heidegger. Le texte, dans ce cas, n'est pas un prétexte pour penser, mais un moteur au service d'une question qui le serre de près.

A *contrario*, le placage fréquent d'un sujet de leçon trop éloigné du texte, tel un passage dans le lit de Procuste, en force et en obère inévitablement la lecture. Une leçon sur la vie heureuse, sur la base d'un texte de Sénèque, choisit de se demander s'il faut fuir les autres ou au contraire mener une vie commune : mais le texte posait plus une question d'épistémologie – pour trouver le vrai bien, comment se servir de la *doxa* ? - que d'éthique pratique. Le candidat passe donc à côté du texte et son argumentaire est par ailleurs simpliste – puisque la tradition stoïcienne ne prône nullement une vie à l'écart de la Cité mais une pensée à l'écart de l'opinion, ce qui est très différent et permet même à un empereur d'être stoïcien. Pareillement, un candidat choisit d'expliquer le scolie de la proposition XX de la 5<sup>e</sup> partie de *l'Éthique*, dans la troisième partie d'une leçon qu'il a choisi d'intituler : « Le déterminisme empêche-t-il la liberté ? ». Mais le texte porte sur l'objet de l'amour et notamment sur « l'amour envers une chose immuable et éternelle ». Certes, cet extrait se situe à la fin de *l'Éthique* dont le titre est « De la liberté de l'homme », mais pour autant, le problème de la leçon n'est pas suffisamment lié au problème du texte : le candidat semble réciter une fiche très savante et bien maîtrisée sur la liberté et le déterminisme. Ce faisant, il laisse de côté l'amour qui est au centre de l'extrait – en exagérant à peine, on a l'impression qu'il aurait pu faire la même leçon avec presque n'importe quel passage de *l'Éthique*... « L'amour est-il l'ennemi de la liberté ? » aurait éventuellement été une question plus adéquate, où le déterminisme aurait trouvé sa place.

Cas extrême de ce défaut d'adéquation entre la leçon et le texte, il arrive, dans les prestations les plus faibles, que la question directrice choisie soit totalement arbitraire, voire dépourvue de sens, car artificiellement dégagée du texte, parfois même de ses premières lignes. Ainsi, une candidate qui a choisi d'expliquer le paragraphe liminaire de *Par-delà bien et mal* de Nietzsche, se contentant de relever que le texte commence par évoquer « la volonté du vrai », pose la question générale suivante, dont le jury a eu du mal à saisir la pertinence : « La vérité est-elle une question de volonté ? » La leçon s'égaré alors dans une première partie consacrée à des rappels trop généraux sur la philosophie cartésienne, jugeant de manière fort peu claire que dans le cadre du doute hyperbolique la vérité est une « persévérance de la volonté » et dans le cadre de la morale provisoire qu'elle est « relative à la volonté », avant d'en venir dans un second temps aux différents ordres de connaissance chez Pascal ; la nécessité d'entrer dans la démarche du texte en dernier temps n'est dès lors pas du tout justifiée, et les enjeux du texte (la proclamation emphatique par Nietzsche d'une découverte inédite et révolutionnaire : le problème n'est pas la recherche de la vérité mais la raison qui fait que les philosophes veulent la vérité) ne sont dès lors pas saisis lors d'une lecture bien trop paraphrastique. Cette leçon n'obtient qu'un faible 5/20.

Une fois le problème soigneusement élaboré, encore faut-il disposer des moyens nécessaires pour en construire le traitement. Pour cela, il faut une certaine forme d'expérience, celle de l'analyse conceptuelle. Le jury a constaté cette année encore que cette expérience

semble manquer à nombre de candidats, qui commettent parfois de très graves confusions, dont nous citons ici quelques exemples non par malveillance mais pour montrer en quoi le sens de la distinction, permettant d'éviter des erreurs de raisonnement grossières, permet au contraire, et presque à lui seul, de faire un premier pas dans la philosophie. Ainsi, une leçon sur la domination politique ne distingue pas contrainte et obligation ; une autre sur la science ne distingue pas le général et l'universel ; une troisième, partant d'un texte de Bergson réfléchissant sur l'histoire aurait gagné en clarté en opérant la distinction élémentaire entre l'histoire comme connaissance du passé et l'histoire comme devenir. Une leçon sur « L'être et l'apparence » réduit l'apparence à son espèce sensible, et ignore totalement l'apparaître, donc le phénomène, ce qui appauvrit la dialectique permettant de surmonter la dualité être/apparence en faisant valoir (par exemple avec Hegel) que l'apparence est la manifestation de l'être. Une autre leçon, intitulée « Parler avec autrui suffit-il pour partager sa réalité ? », ignore la distinction élémentaire entre autrui autre que moi et autrui autre moi. Il en résulte une coupure artificielle entre moi et autrui, et donc l'affirmation arbitraire d'une fermeture de consciences, thématique non identifiée nommément comme telle par le candidat. Un autre candidat décidant de se demander si l'État peut être injuste commence bien par distinguer trois sens du terme (l'état social ou société politique, l'autorité souveraine, le seul pouvoir exécutif) mais ignore entièrement cette précieuse équivocité quand il se met à raisonner, réduisant l'État à l'autorité souveraine. Une leçon plutôt bonne glisse de la sensation à la représentation, ce qui affaiblit instantanément la rigueur argumentative, qui perd sa spécificité (« les sens peuvent-ils permettre de connaître ? »). Dans un extrait du *Monde comme volonté et comme représentation* de Schopenhauer, où il est question du « cerveau », le candidat ne définit pas le cerveau et l'assimile à la conscience et à l'âme. Une candidate intitule sa leçon « La société n'a-t-elle pour mission que de sauvegarder mes droits privés ? » mais elle parle indifféremment de la société et de l'état comme s'ils étaient des synonymes. Une autre candidate choisit de donner à sa leçon le titre suivant : « D'où vient le droit ? » mais emploie comme de stricts équivalents l'origine et le commencement. Une leçon pose la question : « Peut-on être moral si les valeurs s'effondrent ? », en donnant une unique définition de la notion de valeur (juste dans certains contextes mais très restreinte) : l'attachement affectif à une idée. Comment tenir cette unique définition lorsqu'il s'agit de développer comme l'a fait le candidat une partie sur la justice platonicienne ?

A chaque fois, ce défaut d'analyse conceptuelle affaiblit la pensée, quand il ne l'interdit pas, puisque privé de cette analyse, on ne sait plus au bout d'un moment de quoi on parle, ni ne comprend la progression de la réflexion. Bref, il faudrait se soucier du sens des termes des raisonnements avec la même rigueur que le géomètre.

L'analyse conceptuelle ne sert pas seulement à raisonner ; elle est aussi utile pour lire puisqu'elle, et elle seule, permet d'être sensible aux détails de ce qui est développé dans les textes ; dans un extrait de *La constance du sage*, Sénèque entend illustrer par trois exemples la thèse suivante : « On peut devenir criminel sans causer de tort à autrui. » Le premier exemple se formule comme suit : si untel me fait prendre à mon insu du poison mais que « les aliments auxquels il l'a mélangé ont détruit sa virulence », il est coupable même si je ne meurs pas. Dans le deuxième exemple, « l'assassin dont mon vêtement a empêché le coup de porter n'en est pas moins assassin ». Enfin, le troisième exemple se présente en ces termes : « qu'un mari couche avec sa femme en pensant que c'est celle d'un autre, il sera coupable d'adultère sans qu'elle-même en soit souillée ». La candidate souligne à juste titre que dans ces trois exemples, la culpabilité est liée à l'intention et non aux conséquences de l'action. Mais elle ne voit pas l'écart qu'il y a entre les deux premiers exemples qui sont du même type, et le dernier où il est question d'une culpabilité sans action, d'une culpabilité par la pensée.

Le recours à des exemples par le candidat lui-même, bien trop rare, permet aussi de prolonger l'analyse conceptuelle en rendant concret ce qui est parfois exposé à un trop haut degré d'abstraction. Ainsi, certains candidats se rendent pareils au Socrate caricaturé dans les

Nuées d'Aristophane, comme suspendus à des fils, flottant dans les airs. Par exemple, un texte aussi technique et abstrait que celui sur le fétichisme de la marchandise de Marx ne peut se dispenser d'exemples précis sur ce qu'est, tout simplement, une marchandise, ce qu'est la valeur d'échange, d'usage, le travail concret, abstrait, et de proposer par ailleurs d'autres exemples, tout aussi simplement, sur ce qu'est le fétichisme religieux (vraisemblablement compris par Marx comme une sorte d'animisme faisant de tout objet un sujet - et non d'un sujet un objet, comme l'a compris à contresens la candidate qui y voyait une signification non pas religieuse mais plutôt érotique).

Mais venons maintenant à l'explication du texte, moment central de l'exercice. Il ne saurait advenir quoi que ce soit dans une leçon sans que l'on ne fasse d'abord apparaître qu'il se passe aussi quelque chose dans le texte auquel cette leçon a pour tâche de se lier. Rappelons ce que suppose un ancrage dans l'exercice propre de l'explication, en termes de réquisits méthodologiques mais surtout philosophiques : il faut, du texte, faire apparaître le mouvement, c'est-à-dire, en amont, les présupposés et en aval, la portée : depuis quelle dimension d'expérience, depuis quelle conceptualité, le texte raisonne-t-il ? Et où va-t-il, que produit-il par son raisonnement ? Soulignons encore que l'explication doit impérativement être linéaire, et détaillée : le texte est comme le mécanisme d'une montre, qu'on étudie en la démontant, et le lecteur doit se faire un peu horloger : ce sont dès lors les concepts et les mots, le choix toujours singulier et jamais innocent du vocabulaire, les exemples et les parenthèses, la succession et l'articulation des propos, y compris dans leurs sauts ou leurs virages, ou au contraire dans leur apparent statisme, les marques de modalisation, bref, le détail de la langue parlée par l'auteur, que l'on doit atteindre.

L'exercice implique que le texte ne soit pas uniquement paraphrasé ou servilement reformulé, mais au contraire problématisé et discuté, avec la franchise et l'audace que cette discussion, qui est aussi une remise en cause et un étonnement, requièrent. Plusieurs candidats ont parfois fait preuve d'une trop grande docilité à l'égard de l'extrait choisi au point de ne pas assez l'interroger, de ne pas questionner certaines de ses expressions ou termes employés, de ne pas l'analyser de manière critique. S'il est important d'être bienveillant à l'égard du texte et de ne pas contester le propos de l'auteur avant d'avoir fait l'effort de bien l'expliquer, force est de rappeler que la bienveillance ne signifie pas la soumission ou l'absence d'une dimension conflictuelle. Par exemple, un candidat a choisi d'expliquer un passage de la lettre 66 des *Lettres à Lucilius* de Sénèque dans lequel l'auteur déclare que la raison (et non la sensibilité) est « l'arbitre des biens et des maux ». Parmi les biens de premier ordre, il y a « la victoire, de dignes enfants, le salut de la patrie ». Une question se pose alors que le candidat n'ose pas formuler ou ne pense pas à formuler : ces trois exemples témoignent-ils véritablement d'une prescription de la raison ou d'un conformisme social aux valeurs de la Rome impériale ? Y a-t-il un lien entre la raison et un certain conformisme dans le stoïcisme ? Autre exemple, une candidate a choisi d'expliquer un extrait de *La liberté* dans lequel Mill écrit : « Le coupable peut alors être justement puni par l'opinion, mais non par la loi ». La candidate ne souligne pas les risques et les dangers engendrés par cette thèse qui résonne avec la question actuelle du tribunal médiatique. Dans la suite de l'extrait, Mill déclare : « on devrait avoir liberté complète [...] tant que la conduite de quelqu'un n'affecte que ses propres intérêts, ou tant qu'elle n'affecte les autres que s'ils le veulent bien ». La candidate illustre cette profession de foi libérale par l'exemple suivant : « Si je choisis de peindre ma maison en rouge, cela n'affecte pas les autres, donc j'ai cette liberté. » Mais l'exemple semble mal choisi : outre le fait que la couleur de la façade d'une maison peut gêner autrui ou l'ensemble d'un village, il y a des exemples plus véhéments pour incarner la polémique inhérente au libéralisme. A suivre Mill, on aurait le droit de vendre ses organes, voire de manger autrui s'il y consent... cela méritait à tout le moins discussion – c'est-à-dire problématisation. Ou encore, poussé à réfléchir aux modes de l'argumentation sceptique et à l'enjeu d'un texte de Russell qui simplifiait à outrance le propos

kantien au sujet de l'impossible preuve de l'existence de Dieu, le candidat ne parvient pas à prendre du recul et à reconnaître une certaine mauvaise foi de l'auteur (Russell dit que si Kant « croit dur comme fer à l'argument moral », c'est parce qu'il l'a « tété avec le lait de sa mère », et que la « psychanalyse » pourrait expliquer cette croyance déraisonnable...).

Par ailleurs, il arrive, suivant une logique qui est encore celle du défaut de problématisation, que le texte soit traité comme la réponse définitive à la question posée en leçon, après qu'une ou deux autres réponses ont été congédiées arbitrairement : ainsi, un candidat qui a choisi un texte de *Pourquoi je ne suis pas chrétien* de Russell, dans lequel le caractère conventionnel des lois naturelles est interrogé en vue de critiquer l'argumentation théiste, organise assez logiquement sa leçon autour de la question centrale « Y a-t-il un dessein caché derrière les lois de la nature ? » mais se contente ensuite d'exposer des références certes bienvenues (les §§7 et 8 des *Essais de Théodicée* de Leibniz en première partie puis certains paragraphes centraux de la *Critique du jugement téléologique* de Kant) sans expliquer au fond pourquoi il est nécessaire de dépasser ces explications finalisées de la loi naturelle pour accéder à la critique de Russell ; et ceci au détriment finalement de l'explication du texte lui-même, qui n'est pas lu de manière critique ni distanciée, mais commenté de manière plate et paraphrastique.

Dans le même ordre d'idées, la lecture du texte même peut pâtir du désir de l'intégrer trop rapidement dans une leçon « qui marche ». Une candidate, confrontée au tout début du chapitre « La certitude sensible » de la *Phénoménologie de l'esprit*, voit d'emblée que Hegel affirme que cette certitude sensible est « la connaissance la plus riche » mais manque l'affirmation paradoxale au paragraphe suivant qu'il s'agit en même temps de « la vérité la plus abstraite et la plus pauvre ». La candidate construit alors une leçon apparemment pertinente sur la vérité de la connaissance sensible, mais est conduite dans un premier temps à forcer la position de Platon, qui congédierait la vérité du sensible (alors même que la candidate évoque la théorie de la participation ainsi que l'initiation à la beauté dans le *Banquet*) avant de lui opposer faussement la position hégélienne sur une réhabilitation complète de la certitude sensible. Se rendant compte au milieu de l'explication du texte de son erreur, la candidate ne parvient pas à rectifier son interprétation, ni même à exposer la théorie platonicienne de la participation au cours de l'entretien ; preuve qu'il ne s'agit pas de se contenter de fiches de contenus sur les auteurs, mais qu'il est essentiel d'être sensible tout au long de la préparation du concours à la subtilité des différentes doctrines, et même, au cours de la préparation de la leçon elle-même, aux nuances de l'extrait proposé. Cette candidate n'obtient que 8,5/20, preuve que la problématisation précise du texte – et à travers lui, de la chose même – est requise pour la pertinence philosophique de la prestation.

Si la leçon implique d'avoir quelque chose à dire, si la liberté du candidat est de pouvoir – et de devoir – assumer son rapport personnel à la philosophie, encore faut-il savoir de quoi on parle. Le libre rapport à la pensée implique aussi pour se déployer que les candidats aient une connaissance solide des auteurs, et une expérience suffisante de leur fréquentation, sans quoi nul champ libre ne saurait leur être ouvert pour penser de façon ferme. Mais cette attente n'est pas toujours satisfaite, et l'on ne saurait donc trop conseiller aux candidats, outre de lire inlassablement les auteurs, d'éviter de choisir, le jour du concours, un philosophe dont ils ignorent tout, ou, écueil tout aussi fâcheux, un auteur qui ne soulève aucune idée et sur lequel ils n'ont rien à dire : ils éviteront ainsi des contresens grossiers, difficiles à admettre lorsqu'il s'agit de recruter un futur collègue. Ainsi, face à un texte de Hegel (*Encyclopédie des sciences philosophiques*, § 398), telle candidate ne distingue pas l'entendement de la raison et ne parvient pas à définir le concret chez Hegel ; un texte de Sénèque sur les choses indifférentes mais préférables supposait la maîtrise de ces deux concepts stoïciens classiques, ce qui n'était pas le cas et a provoqué une contradiction dont ne s'est pas sorti cet autre candidat : comment l'indifférent pourrait-il être préférable ? L'ignorance de la philosophie antique empêchait aussi

le candidat d'identifier la dimension polémique du texte (Sénèque s'opposant au modèle cynique). Certes, on peut remarquablement commenter un texte dont on ignore l'auteur, mais il est clair que cette position n'est pas la moins risquée.

Et que dire quand les contresens sont commis, non sur le texte qui aura certes été imposé au candidat, mais sur des philosophes dont lui-même a choisi de parler ? Ce même candidat invoque ainsi Nietzsche à titre de représentant de l'hédonisme, grossière assimilation de l'apologiste de la fécondité de la douleur – il aurait suffi d'avoir lu la préface du *Gai Savoir*. Un autre candidat affirme sans nuance que « le philosophe roi de Platon c'est le surhomme de Nietzsche ». Ces rapprochements ou plutôt ces créations d'identité sont pour le moins très approximatifs, d'autant plus lorsque le seul argument sur lequel elle repose est une citation tronquée de Nietzsche selon lequel « le sang de Platon coule dans mes veines ». L'élitisme intellectuel et moral platonicien n'est pas de même nature que l'élitisme nietzschéen, l'idéal du surhomme n'a pas le même statut que le projet politique centré sur le philosophe-roi. Un troisième candidat a fini sa leçon sur une thèse de Heidegger qu'il a formulée ainsi : « la parole excède la pensée, nous habitons le langage, donc le langage excède la pensée ». L'un des membres du jury lui demande s'il n'y a pas une différence entre la parole et le langage, le candidat répond que « ce n'est pas le cas chez Heidegger ». Puis, un autre membre du jury rapporte l'objection que Hegel adresse à Jacobi au sujet de l'ineffable et demande si elle ne peut pas s'adresser également à Heidegger : à suivre Hegel, il n'y a pas de pensée sans langage (donc la pensée indicible prônée par Jacobi n'est pas une véritable pensée), mais il n'y a pas non plus un langage sans pensée. Qu'est-ce qu'une pensée en-deçà du langage comme chez Jacobi ? Qu'est-ce qu'un langage au-delà de la pensée comme chez Heidegger ? Le candidat ne veut pas s'installer dans cette réflexion et déclare : « C'est le second Heidegger, on n'est pas dans le même paradigme que Hegel, on n'est plus dans la pensée mais dans la poésie. » À présenter les choses ainsi, le candidat identifie de la sorte et sans doute bien malgré lui, de proche en proche, Heidegger à un gourou dont on ne pourrait pas interroger la pensée et conclut, de la sorte, par un errement philosophique complet.

Il est certes exclu de demander aux candidats au concours de tout connaître de la philosophie, mais il ne saurait être question d'admettre qu'ils puissent n'en presque rien savoir. Présenter comme similaires l'état de nature rousseauiste et la fiction du voile d'ignorance de Rawls, affirmer que pour Berkeley « le langage est un moyen de connaissance grâce aux idées abstraites », s'appuyer tour à tour, dans une leçon intitulée « faut-il reconnaître des fins dans la nature? », sur Aristote, puis sur Spinoza (texte donné), et enfin sur Kant, faisant comme si le concept de nature était le même chez ces trois auteurs, et sans jamais faire l'effort de le définir ou d'en faire varier explicitement l'acceptation, constituent des exemples évidents de fautes philosophiques et même, d'une certaine façon, de manque de correction vis-à-vis de la discipline que l'on est supposé pouvoir enseigner à des classes deux mois après les épreuves orales. Il en va de même des références, par exemple culturelles et littéraires, mobilisées par les candidats : celles qui le sont doivent l'être convenablement. Selon un candidat, Orwell, dans son roman *1984* montre que « le langage anesthésie la pensée » et donc qu'il est « un instrument de domination », alors que c'est au contraire sa réduction (dans la Novlangue épurée chaque année de centaines de mots) qui est une dystopie : mal maîtrisée, la référence sert ici à complet contre-emploi.

Certes, il n'est pas impossible de tomber le jour du concours sur deux sujets au choix avec lesquels le candidat ne sera pas à l'aise. Mais même dans ce cas, il s'agit de chercher les solutions pour s'arrimer à un sol un peu stable. Les candidats et candidates ne doivent pas oublier que l'ouvrage dont est extrait le texte est à leur entière disposition, et qu'il peut être utile de le consulter en amont et en aval de l'extrait, voire de consulter l'appareil critique lorsqu'il y en a un. Cela pourra permettre tout d'abord d'éviter certains contresens, lorsque l'extrait est délicat d'interprétation. Ainsi, une candidate faisant le choix d'un texte d'Épicure était hésitante sur son épistémologie, sur le souci qu'il portait à la vérité, tranchant finalement

contre ce que l'auteur cherchait en fait à montrer. Or, une page plus loin, le texte d'Épicure levait l'ambiguïté en présentant sa « méthode des explications multiples », qui montre que sa préoccupation n'est pas purement épistémique, mais vise à parvenir à l'ataraxie. Autre exemple : une réflexion sur l'apprentissage de la parole extrait des *Confessions* d'Augustin donne lieu à une leçon très confuse et abstraite sur le langage. Pourtant, la lecture des premières lignes du paragraphe suivant permettait d'éviter toute hésitation, Augustin y opposant l'apprentissage de la parole par l'enfant à celui de la rhétorique par l'élève. Ou encore : une leçon sur la liberté à partir d'un extrait du *Léviathan* de Hobbes ne parvient pas à cerner la distinction entre liberté et libre arbitre. Il fait alors un contresens restreignant l'usage du terme liberté à l'homme seul. Il eût suffi de lire le paragraphe précédent, souvent reproduit dans les manuels de terminale, pour s'apercevoir que Hobbes rappelait que le mot de liberté pouvait être « appliqué à des créatures sans raison, ou inanimées » comme une rivière. Par ailleurs, consulter la présentation de l'ouvrage par les commentateurs peut être instructif, et fournir des orientations précieuses pour construire une leçon, indiquant dans quel problème l'auteur s'inscrit. Ainsi, à propos d'un texte de Berkeley portant sur la théorie de la connaissance, il était possible de comprendre sur quels points précis de l'empirisme la doctrine de l'auteur cherchait à se construire, ce qui aurait pu rendre la leçon plus pertinente dans l'élaboration de son problème, au lieu de quoi celle-ci a dévié sur des enjeux secondaires concernant le langage et la communication, ouvrant sur des perspectives politiques qui n'étaient pas inintéressantes en soi, mais assez éloignées de ce que Berkeley avait en vue.

La bibliothèque dont dispose le candidat durant sa préparation doit aussi, bien entendu, être mise à profit. Il ne s'agit pas de s'y perdre, mais de l'utiliser avec pertinence. Ainsi il évitera l'écueil du « topo » général sur un auteur, souvent trop vague et général pour être pertinent et instructif. Il est bienvenu de lire quelques extraits précis d'œuvres bien choisies, afin de les mettre en dialogue avec le texte expliqué, et de les intégrer au raisonnement de la leçon. Cela suppose de la part des candidats, à nouveau, une appropriation personnelle, en amont, d'un certain nombre d'ouvrages philosophiques majeurs, qui relèvent de leur domaine d'intérêt et les aident à couvrir l'essentiel des grands questionnements philosophiques.

Toutefois, il ne suffit pas de consulter des ouvrages et d'en lire au jury des extraits pour construire une bonne leçon. Au-delà de la pertinence du choix des textes, comment évaluer les capacités philosophiques d'une candidate qui lit très longuement des passages de Hannah Arendt et Simone Weil, choisis pour les parties de sa leçon qui ne portait pas sur le texte tiré, puis, les ayant lus, ne les commente pas ou à peine ? On ne saurait trop répéter aux candidats que les philosophes, même judicieusement convoqués, ne sauraient penser à leur place, et qu'il leur faut se faire leurs interprètes bien plus que leurs simples citateurs.

Disons enfin un mot des dispositions d'esprit dans lequel doit se dérouler l'entretien de vingt minutes qui suit l'énoncé de la leçon. Il importe alors, même si celle-ci a réclamé une importante concentration, de continuer à philosopher. Le jury attend surtout de voir, dans la réponse aux questions, la manière dont le candidat est capable de produire un discours philosophique non plus préparé, mais suggéré par un questionnement, comme cela se passe d'ailleurs dans les classes. Autrement dit, le candidat doit témoigner de capacités à improviser en répondant avec humilité à des questions qu'il n'a pas toujours envisagées. L'enjeu n'est ni de faire un *mea culpa* qui consisterait à dénigrer ce qui a été produit dans la leçon, ni de s'y accrocher *mordicus* sans vouloir en changer une virgule : l'important est plutôt de montrer que l'on est conscient des problèmes et des interrogations philosophiques pointées par le jury, que l'on est capable de les développer et de les exposer, grâce aux outils que l'on possède. L'entretien n'est pas un temps conçu pour mettre en difficulté les candidats, mais bien plutôt un moment pour lever certaines ambiguïtés du propos, corriger certains contresens, reprendre des constructions de problématiques, avec bienveillance, souvent dans une démarche maïeuticienne. Aussi est-il apprécié que les candidats fassent l'effort de revenir sur certaines

affirmations un peu hasardeuses, comme il est à l'inverse regrettable que les candidats se tiennent sur la défensive, crispés sur leurs positions. L'engagement est une bonne chose, tant qu'il ne dégénère pas en obstination. Ainsi, une leçon à partir d'un texte de Feuerbach avait donné lieu à un propos très scolastique, reposant essentiellement sur des arguments d'autorités (la référence à Maître Eckhart notamment) insuffisamment justifiés, et rendant la démonstration très fragile. Lorsqu'il a été proposé à la candidate d'esquisser comment il serait possible de reconstruire ce qui était défendu en faisant l'économie du théologique, en ancrant la démonstration sur un autre sol que celui du « champ de bataille de la métaphysique » la plus abstraite, celle-ci s'est montrée très réticente, préférant renchérir en se référant à Plotin, et acceptant seulement du bout des lèvres comme une ultime concession d'aborder des références puisées dans la tradition sceptique, matérialiste ou athée. À l'évidence, de plus fâcheuses maladresses encore sont à éviter : après dix minutes d'entretien, un candidat qui n'a pas pu finir sa leçon dans les quarante minutes imparties, s'exprime ainsi : « Vous avez fini avec vos questions, je peux reprendre et finir ma conclusion ? ». Le président de commission est alors malheureusement obligé de lui rappeler le protocole de l'épreuve. Un autre candidat, lors de l'entretien, se met à parler de l'expérience des fentes de Young, puis s'arrête, regarde le jury et lui demande : « ça vous parle, cette expérience ? ». Cette condescendance n'est pas seulement malvenue, compte tenu de la notoriété de l'expérience ; elle est parfaitement déplacée dans son ton. Le candidat doit seulement se concentrer sur la précision et l'explicitation de sa référence, avec une modestie de bon aloi. Quand le jury ne connaît pas telle référence, ce qui est arrivé par exemple pour un anthropologue italien (Ernesto De Martino), il ne se prive d'ailleurs pas de demander des précisions. Cela étant, il faut souligner que ces quelques exemples de postures maladroitement restent l'exception : ils n'empêchent pas le jury de se féliciter de l'état d'esprit de candidats dans l'ensemble très respectueux à l'égard des membres des commissions.

Concluons cet ensemble de recommandations par l'exemple de quelques réussites. Partant d'un extrait de Durkheim, une candidate a bien perçu la thèse nuancée de l'auteur indiquant que la démocratie n'est pas une société qui se gouverne directement elle-même, ni une société sans État, mais bien plutôt une société qui nécessite un État qui n'est pas elle, et tout un ensemble d'institutions lui permettant d'explicitier la conscience qu'elle peut avoir d'elle-même. Alors que Durkheim cible très clairement Rousseau à d'autres endroits de son texte, la candidate fit le choix d'une première partie construite sur Hobbes qui avait pleinement son sens, afin de montrer la synchronicité entre émergence de l'État et de la société, moment qui était suivi par l'exposé de la pensée de Durkheim, qui soulignait en quoi l'extrait permettait de penser une forme de démocratie dynamique dépassant certaines des apories de la pensée politique hobbesienne. Faisait suite un troisième moment plus contemporain (s'appuyant sur Marx, Negri et Rancière), visant à montrer comment le politique, et donc la préoccupation démocratique, ne se jouait pas uniquement sur le terrain étatique. Ainsi, une bonne leçon (celle-ci a été notée 16/20) est celle qui part d'un examen attentif du texte et de sa thèse très précisément cernée, qui voit avec acuité avec quelles autres pensées elle pourrait dialoguer, soit pour les réfuter, soit pour être réfutée.

Un autre candidat avait choisi un extrait des *Politiques* d'Aristote (III, 11). Il présente comme sujet de leçon la question : « Le pouvoir peut-il se partager ? », qu'il problématise en faisant valoir la tension entre l'exercice de la puissance souveraine qui implique nécessairement l'unité, et la notion de peuple, entité juridique qui dissimule une diversité incompressible. Dans une première partie, il expose l'idée d'une souveraineté indivisible, appuyée sur une connaissance précise des analyses du *Léviathan*. Il n'hésite pas à proposer des exemples contemporains pour tenter d'illustrer son propos, comme celui d'un État qui ferait appel à des sociétés d'autoroute privées qui s'affranchiraient de son pouvoir et menaceraient par là sa souveraineté. Une analyse du frontispice de l'ouvrage de Hobbes lui permet d'introduire sa

deuxième partie en montrant la place du peuple dans cette souveraineté. Dès lors, l'utilisation précise encore une fois du chapitre 6 du livre I du *Contrat social* lui permet d'analyser la notion de volonté générale, et de montrer comment le concept rousseauiste permet d'articuler la diversité et l'unité, comme dans les exemples des élections d'une part, et de l'agent de police d'autre part. Vient alors la question du texte d'Aristote : une foule peut-elle diriger justement la cité ? Ce qui pose d'abord une question de droit : en est-elle capable ? Le candidat montre alors comment Aristote dégage l'idée d'une possible « sagesse de la foule », en la comparant à la pertinence des jugements du public en matière esthétique. Puis il montre comment le texte affronte ensuite une seconde question : celle de l'organisation d'un pouvoir collectif, et comment il articule le nécessaire pouvoir individuel attribué aux plus compétents au pouvoir de tous. L'entretien a ensuite permis de dégager certaines difficultés du texte, comme la comparaison opérée par Aristote entre le pouvoir du peuple et les aliments impurs. La leçon a reçu la note de 16/20.

Sur un texte extrait de *La philosophie de l'avenir* (in *Manifestes philosophiques*) de Feuerbach soutenant la thèse selon laquelle la distinction entre l'homme et l'animal ne réside pas en une faculté distincte, mais en un usage universel de ses facultés, et particulièrement la sensibilité, une candidate a particulièrement bien identifié la position de l'auteur et ses enjeux, ainsi que l'argumentation du texte, accordant une attention précise à ses concepts décisifs. L'explication prenait place dans la deuxième partie d'une leçon posant la question : « en quoi consiste l'humanité de l'homme ? », qu'elle problématise de la façon suivante : pour distinguer l'homme de l'animal, on procède le plus souvent en identifiant des capacités propres (conscience, langage, raison etc.), la nature humaine étant construite comme un négatif de l'animalité. Mais en séparant ainsi l'humanité du règne animal on la définit d'une manière abstraite en excluant ce qui la constitue aussi et qui est commun à l'homme et l'animal ; à savoir la sensibilité et le corps. Comment donc penser la différence anthropologique, tout en rendant compte de la dimension incarnée et sensible de l'humanité ? Après une première partie fondée sur la séparation entre l'humanité et l'animalité, appuyée particulièrement sur une référence approfondie à Kant (l'homme agit non selon des motifs naturels sensibles mais par autonomie de la volonté ; l'homme comme être de raison capable de penser des fins), elle dépasse ce premier point de vue en montrant qu'alors le corps, et la réalité empirique sont considérés comme extérieurs à la réalité humaine. Partant, elle cherche à penser la différence anthropologique à l'intérieur même de la vie sensible et corporelle, en s'appuyant sur l'analyse du texte de Feuerbach, aboutissant à l'idée que la sensibilité humaine elle-même participe de l'entendement. Enfin, en troisième partie, elle propose une critique de ce qu'elle désigne comme une trop grande intellectualisation du sensible, qui reste tributaire d'une séparation entre nature et culture, qu'elle va chercher à dépasser en puisant chez Nietzsche ou chez le philosophe contemporain Dominique Lestel. Ce parcours fin et très cohérent obtient l'excellente note de 18/20.

Pour finir, retenons l'essentiel : la leçon de Capes requiert, comme toute pratique de la philosophie, que les candidats exercent leur liberté, c'est-à-dire avant tout leur responsabilité intellectuelle : celle qui relève de la culture et de l'intelligence qui seules feront d'eux d'authentiques professionnels ; mais aussi de l'expression, par la rigueur conceptuelle, de leur propre expérience de la philosophie ; et enfin de l'autorité, dont le jury attend et espère qu'ils sauront l'exercer en la fondant sur un discours cohérent, clair et solide, qui montrera leur aptitude à penser, et dès lors seulement, à enseigner.

# ÉPREUVES D'ADMISSION

## DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN

### Descriptif de l'épreuve

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

L'entretien comporte une première partie d'une durée maximale de quinze minutes. Sur l'application « CYCLADES », le candidat admissible a déposé à l'intention du jury une fiche individuelle de renseignements concernant son parcours et les expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours<sup>2</sup>. L'entretien débute par un exposé d'une durée maximale de cinq minutes permettant au candidat de se présenter formellement au jury, en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury, qui l'interroge à son tour pendant une durée maximale de dix minutes.

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

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, la lutte contre les discriminations et stéréotypes, la promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. Cette seconde partie de l'épreuve « entretien » se décompose donc elle-même en deux parties, un premier temps de dix minutes (au maximum) est consacré à une mise en situation d'enseignement, à quoi fait suite un second temps de dix minutes également (au maximum) portant sur une mise en situation liée à la vie scolaire (dans la classe ou en-dehors de la classe).

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

### Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats présents	289	39
Notes mini / maxi	02 / 20	03 / 17
Moyenne des présents	11,52	10,38
Écart type	3,53	3,35
Moyenne des admis	13,64	11,79

<sup>2</sup> « Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture. » – Voir : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075486>

**Rapport établi par Mme Laurence LACROIX et M. Fabien DELRUE à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission**

**Remarques générales concernant l'épreuve d'entretien**

L'épreuve d'entretien du CAPES de philosophie occupe une place particulière dans le concours, en ce qu'elle permet d'évaluer des dimensions du métier qui ne peuvent être pleinement saisies par les seules épreuves académiques. Elle engage le candidat dans une réflexion personnelle sur son parcours, ses motivations et son rapport au métier d'enseignant. Elle vise à apprécier la maturité du projet professionnel, la capacité à se situer dans une institution au service de l'intérêt général, ainsi que la conscience des exigences propres à l'enseignement de la philosophie dans le cadre scolaire.

Cette épreuve invite chaque candidat à se projeter dans la réalité du métier : enseigner, c'est à la fois transmettre un savoir, incarner des valeurs, et contribuer au fonctionnement d'un cadre collectif, celui de l'école de la République. Elle permet ainsi de penser l'entrée dans le métier non seulement comme une continuité des études philosophiques, mais aussi comme une transformation de ces savoirs en pratiques pédagogiques, éducatives et humaines. Elle donne au jury l'occasion d'apprécier la conscience qu'a le candidat de la mission éducative qu'il s'apprête à assumer et de sa capacité à en mesurer les enjeux. Il ne s'agit donc pas d'un simple exercice de communication, mais d'un moment de vérité relativement à la vocation à devenir professeur de philosophie.

Par sa forme, cette épreuve se distingue donc par la place qu'elle accorde à la parole personnelle, à la réflexion argumentée en situation et à la capacité d'écoute. Elle requiert ainsi une préparation exigeante, qui ne vise pas la récitation d'un discours convenu, mais une mise en cohérence entre un parcours, un engagement et une posture professionnelle. À travers elle, le jury cherche à reconnaître chez les candidats non seulement une maîtrise disciplinaire, mais aussi un sens des responsabilités et une disposition à construire, dans la durée, une pratique lucide et exigeante du métier d'enseignant de philosophie.

L'épreuve d'entretien suppose de la part des candidats une bonne connaissance des textes officiels de l'Éducation nationale qui encadrent l'exercice du métier d'enseignant dans le service public. Par conséquent, il est bon de connaître les textes officiels portant sur :

- le cadre de l'enseignement de la philosophie<sup>3</sup>
- le cadre institutionnel de l'enseignement<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921238A.htm>

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

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

Et par ailleurs l'épreuve suppose aussi une capacité à se mettre en position de professeur de philosophie, comme les rapports des précédentes sessions<sup>5</sup> ont pu le détailler.

Il ne s'agit pas de faire une restitution formelle des textes officiels, mais d'en comprendre le sens, la portée et les implications concrètes. Les situations professionnelles proposées posent souvent un problème, qu'il convient d'analyser avec rigueur, en s'appuyant sur les principes qui fondent l'activité éducative : la laïcité, les obligations du fonctionnaire, l'égalité entre les élèves ou encore la lutte contre les discriminations. Le jury attend du candidat qu'il sache mobiliser ces références de manière réfléchie et contextualisée, non comme un simple cadre réglementaire, mais comme l'expression d'un engagement éthique et professionnel dans une mission de service public.

Ainsi, la réussite à cette épreuve d'entretien présuppose des candidats la connaissance d'une part du cadre institutionnel du métier de professeur, d'autre part des conditions formelles de l'exercice de l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale, mais aussi de l'enseignement d'HLP en Première et en Terminale (programmes, repères, auteurs, exercices au baccalauréat, modalités d'évaluation, etc.). Enfin, et surtout, il s'agit de savoir mobiliser une solide capacité de réflexion portant sur les motivations et le sens donné à leur parcours pour devenir professeur de philosophie, puis des ressources et des postures philosophiques lors des situations proposées, qui sont celles de leur futur métier.

Il est important de souligner que cette réflexivité doit s'opérer en acte, c'est-à-dire doit s'accomplir en temps réel, sans temps de préparation, mais aussi en direction du jury avec lequel doit s'établir un dialogue. Il ne s'agit de rien de moins que d'évaluer les aptitudes des candidats à se projeter avec justesse et de façon réfléchie, non sans un certain sens du réel, dans le métier d'enseignant, *a fortiori* de professeur de philosophie.

A cet égard, nous notons quelques entretiens très déséquilibrés. Parfois, le candidat propose une présentation riche et intéressante de son parcours et déçoit beaucoup par son analyse des situations. À d'autres occasions, la présentation du parcours n'est pas très soignée, mais l'analyse des situations parvient à convaincre le jury. Nous invitons les candidats à bien travailler leur présentation initiale et à ne pas négliger la préparation par l'entraînement et la confrontation régulière aux situations d'enseignement et de vie scolaire. Il convient de parvenir à un équilibre entre ces deux moments.

## **I] Présentation initiale du parcours et premier entretien avec le jury**

Cette première phase de l'épreuve vise à évaluer la capacité du candidat à présenter de manière réfléchie son parcours, à manifester une compréhension lucide des enjeux du métier et à engager un premier échange avec le jury sur sa formation, ses motivations, sa posture

---

<sup>5</sup> <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/14756/download>  
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/11265/download>

professionnelle et son rapport à la philosophie. Elle sollicite pour cela deux qualités indispensables à l'exercice du métier : l'anticipation et l'improvisation.

## 1. Présentation de son parcours

### a) *Une parole adressée, non récitée*

Le jury évalue ici un oral, non une récitation. Trop de candidats se présentent avec une fiche intégralement rédigée, qu'ils lisent ou récitent, souvent à un débit rapide, sans respiration ni regard, se mettant eux-mêmes en difficulté pour la suite de l'entretien. Cette lecture empêche la souplesse, la spontanéité, la reformulation : autant d'aptitudes pourtant attendues lors d'un échange pédagogique. Si les notes sont autorisées, elles ne sont pas particulièrement conseillées, et il est préférable, dans le cas où elles rassurent, de ne coucher sur le papier qu'une trame, un schéma de sa présentation. À l'inverse d'une récitation, quelques candidats se lancent dans une mauvaise improvisation souvent très confuse qui dure deux à trois minutes, et qui engage très mal la discussion avec le jury.

L'expression doit être claire, rigoureuse, dans un français soutenu. Des formules approximatives ou familières (« ma manière de relationner avec les autres » ; « un truc qui fait parler » ; « quelque chose du style... ») nuisent à la qualité de la prestation et peuvent entamer la crédibilité du candidat. Le jury évalue aussi une capacité à s'exprimer dans un langage précis, ajusté, respectueux de la discipline et du métier.

Des différents moments de l'épreuve d'entretien, ce premier moment de présentation du parcours est celui qui peut le plus faire l'objet d'une préparation en amont, tant il engage d'abord un rapport réflexif à soi.

### b) *Donner sens à son parcours : un exercice de mise en perspective*

Le jury attend que le candidat ne se contente pas d'une simple énumération de diplômes ou d'expériences. Il s'agit de présenter un discours cohérent, réfléchi, qui éclaire les choix d'études, les engagements, les éventuels détours, pour rendre raison du cheminement vers le métier d'enseignant. À cet égard, l'expérience professionnelle (d'enseignement ou autres) ne saurait dispenser d'un réel effort de réflexion et d'élaboration philosophiques.

Certains candidats, bien qu'ils soient forts d'un bagage académique solide ou d'un parcours original, peinent à en tirer quelques réflexions pertinentes. L'expérience devient alors anecdote ou décor, au lieu d'être objet de pensée. À l'inverse, d'autres ont su problématiser leur parcours et lui dégager un sens, même modeste, en l'adossant à une démarche critique et philosophique. Cet exercice suppose certes une part de reconstruction rétrospective, mais il reste nécessaire dans une démarche de compréhension des motivations qui poussent le candidat à faire le projet d'enseigner, et notamment la philosophie.

Ainsi, un candidat ayant été illustrateur a su proposer des éléments de réflexion sur la nature de l'illustration en philosophie. Une autre, ayant travaillé avec des mineurs non accompagnés, a distingué de manière rigoureuse la posture de l'enseignant de celle de l'animatrice médico-sociale, et a proposé une analyse de la complexité du travail avec des publics vulnérables. Pour

le dire en évitant toute mésinterprétation sur ce point, ce n'est pas tant l'originalité du parcours qui importe que la capacité à l'interroger, à le réfléchir, à le conceptualiser et à le partager.

## 2. L'échange avec le jury : une posture professionnelle à construire

Certains candidats, soucieux de convaincre, donnent l'impression qu'ils se sentent obligés de prouver leur légitimité à enseigner, en adoptant une posture excessivement démonstrative, voire technicienne. Un candidat a ainsi expliqué vouloir ouvrir son année par un cours sur les universaux, sujet de sa thèse, afin d'« asseoir sa légitimité » devant les élèves. Une telle approche peut témoigner d'un rapport abstrait et distant au métier, où l'enseignement est conçu comme un mouvement d'ascension intellectuelle, oubliant ainsi les exigences concrètes du travail en classe.

À l'inverse, d'autres produisent un sentiment de désengagement, délivrent une parole floue ou donnent l'impression d'une grande difficulté à se projeter dans le métier. Ils peinent à se penser comme futurs enseignants ou montrent une forme d'idéalisme déconnecté des réalités scolaires.

### a) *Concepts mal maîtrisés, notions vidées de sens*

Nombreux sont les candidats à invoquer des finalités consensuelles de l'enseignement de la philosophie : développer l'esprit critique, favoriser l'autonomie, enseigner le dialogue, transmettre des connaissances philosophiques, etc. Mais interrogés sur ce qu'ils entendent par « esprit critique », « autonomie du jugement » ou « dimension dialogique » de la philosophie, beaucoup peinent à formuler une réponse claire. Les concepts sont repris sans être interrogés, laissant parfois l'impression de réciter des éléments de langage sur l'éducation, sans maîtrise conceptuelle ni véritable appropriation.

Par exemple, la notion d'esprit critique est souvent employée comme une évidence, sans distinction ni contextualisation. Or, elle appelle bien une analyse : les démarches critiques sont bien diverses selon les auteurs (Platon, Descartes, Kant, Hegel, Wittgenstein, etc.) ; la critique peut être constructive, destructrice, immanente ou transcendantale, etc. Et il est aussi nécessaire de rappeler ici que la philosophie n'a pas le monopole de l'esprit critique, et que c'est précisément en élucidant ses modalités propres que l'on peut en légitimer l'enseignement spécifique.

Autre exemple récurrent : la volonté de « rendre la philosophie concrète », présentée comme une fin en soi. L'abstraction est perçue comme un défaut, rarement comme une exigence intellectuelle à cultiver. Une certaine abstraction n'est-elle pas en effet nécessaire pour penser le concret ? Des candidats, parfois auteurs de mémoires sur le schéma ou l'illustration, n'interrogent pas les concepts qu'ils mobilisent. Le repère « abstrait / concret », présent dans les programmes, est rarement pensé comme objet de réflexion philosophique.

Il est aussi à noter l'incapacité qu'ont certains candidats et candidates à prendre en compte les objections soulevées. Ainsi, un candidat explique avec émotion combien il croit au pouvoir émancipateur de la culture, et combien il est convaincu de pouvoir faire œuvre de liberté en exerçant le métier de professeur. Pour lui permettre de nuancer ou mieux fonder cette

conviction, le jury lui oppose les travaux de Bourdieu sur la reproduction sociale : l'école ne parvient à transmettre convenablement cette culture émancipatrice qu'à ceux qui, du fait de leur environnement familial, possèdent déjà le capital culturel nécessaire pour l'assimiler ; quant aux autres, c'est-à-dire ceux qui auraient le plus besoin du potentiel libérateur de la culture, l'école échoue largement à les y faire accéder. Le candidat répond que le remède à cette aliénation ne peut se trouver que dans la culture, dont le lieu de transmission est l'école. Pourquoi est-ce une mauvaise réponse ? Parce que le candidat rétorque à Bourdieu précisément ce que ce dernier critique : il s'agit d'une pétition de principe. En d'autres termes, le candidat échoue à prendre en compte l'objection, faute de reconnaître la matérialité des faits sur lesquels elle repose, et de parvenir à penser de façon plus raffinée l'ambition d'émancipation par la culture, qui est la position défendue.

#### b) *Connaître et mobiliser ses travaux de recherche*

Le jury peut interroger le candidat sur ses travaux de recherche. Que ceux-ci soient lointains ou non, ce dernier doit néanmoins être en mesure d'en restituer clairement les grandes lignes, d'en définir les notions centrales et d'en proposer une transposition pédagogique raisonnable. Dire « c'était il y a un an, je ne m'en souviens plus » ou rester sans voix sur des notions pourtant travaillées lors de son mémoire, constitue un signal négatif.

Ainsi, une candidate ayant travaillé durant son Master 2 sur la notion de temps chez Simondon a rencontré des difficultés patentes à délimiter clairement l'objet exact de ses recherches. De plus, elle a été incapable de mobiliser ses travaux lorsque le jury lui a demandé de donner un exemple de ce qu'elle pourrait utiliser dans le cadre d'un cours sur la notion de temps. Un autre candidat, ayant travaillé sur Kant et les catégories de l'entendement, n'est pas parvenu à proposer un exemple simple (tel que la catégorie de substance appliquée à un objet familier) pour faire comprendre à des élèves le transcendantalisme kantien.

À l'inverse, un autre, ayant travaillé sur Thomas d'Aquin et la promesse, a su mobiliser l'exemple des fiançailles pour en expliquer les enjeux. De même, une candidate citant Ricoeur et son article *L'homme non-violent et sa présence à l'histoire*, a su clairement distinguer la colère de la violence.

#### c) *Anticiper... sans figer*

Certains candidats donnent l'impression de découvrir certaines des questions que le jury peut être amené à poser, alors qu'un grand nombre d'entre elles sont parfaitement prévisibles : pourquoi vouloir enseigner ? Comment mobiliser vos travaux de recherche ? Dans quelle mesure votre expérience (culturelle, sportive, associative, etc.) peut-elle nourrir votre enseignement ? Quels dispositifs pédagogiques pourriez-vous envisager ? Comment expliquer une notion à des élèves ?

L'entretien avec le jury doit avoir été préparé sans toutefois tomber dans la simple restitution de connaissances ou d'expériences. Il s'agit, encore une fois, d'avoir pensé son positionnement professionnel, d'avoir réfléchi concrètement à ses premières séances, à un début de progression, à d'éventuelles difficultés, et non de s'en tenir à des formules abstraites ou toutes faites. Cela implique de pouvoir se projeter dans la classe, même par imagination, tout en ayant des attentes raisonnables sur ce qu'il est permis d'espérer lors d'une première année d'enseignement. Un candidat a ainsi mis en avant l'injonction : « il faut une réponse adaptée à chaque élève », sans envisager à aucun moment les modalités concrètes de son application.

D'autres, en revanche, ont su faire preuve d'une lucidité pragmatique, sans renoncer à leur idéal.

d) *Improviser avec rigueur*

Enfin, le jury valorise les candidats capables de réagir avec souplesse à une question inattendue, de mobiliser leurs connaissances de manière adaptée et rigoureuse. Improviser ne signifie pas parler au hasard : cela suppose une intériorisation suffisante de son parcours, de ses lectures, de ses convictions professionnelles, et d'avoir l'aptitude à les mobiliser avec à-propos. Ainsi, un candidat ayant étudié Hegel en Allemagne a su répondre avec pertinence à une question sur les traductions françaises, manifestant à la fois érudition et recul critique. Une candidate, interrogée sur « l'inquiétude philosophique », a su distinguer cette notion de l'angoisse, montrant ainsi sa capacité à ajuster son propos.

La présentation initiale du parcours et l'entretien qui s'ensuit ne sont donc pas un simple préambule à l'épreuve : ils constituent une évaluation à part entière, engageant à la fois la réflexion personnelle, la culture philosophique et la capacité à se projeter dans un métier d'enseignement. Être candidat au CAPES de philosophie, c'est déjà penser sa position d'enseignant. Le jury attend, dans cet échange inaugural, une parole sincère mais construite, habitée par une exigence de clarté et de justesse, en d'autres termes de faire vivre la philosophie dans une situation d'adresse réelle comme l'est *in actu* l'enseignement de la philosophie au lycée.

## **II] La situation d'enseignement**

L'épreuve d'analyse d'une situation d'enseignement vise à apprécier la capacité des candidats à mobiliser leurs savoirs philosophiques dans une situation concrète telle qu'elle peut se présenter dans une salle de classe. Il ne s'agit pas de concevoir une leçon ou de dérouler une dissertation, mais de réagir et d'interagir de manière pertinente face à une situation d'échange entre un enseignant et ses élèves, dans un cadre réaliste d'enseignement de la philosophie.

Le candidat dispose de dix minutes, lecture de la situation incluse, pour identifier les enjeux de la situation et y répondre comme s'il était en classe. Il est donc attendu qu'il sache analyser rapidement ce qui se joue dans l'interaction, proposer une réponse adaptée et intelligible pour les élèves, et surtout justifier son intervention par une réflexion pédagogique et philosophique cohérente.

Les situations sont introduites de la manière suivante :

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

Exemples de situations d'enseignement proposées
Un parent d'élève demande à vous rencontrer, contestant les notes de son enfant en dissertation. Il vous est fait reproche de ne pas avoir donné de grille d'évaluation comme en Lettres l'année dernière, et de ne pas appliquer un barème précis.
Durant une leçon qui oppose la science à la croyance, un ou une élève réagit avec virulence, en vous disant que vous avez des préjugés sur la religion, et que la laïcité vous interdit de traiter les religions comme vous le faites.
Alors que vous lisez un extrait de la <i>Politique</i> d'Aristote qui rapproche la naturalité du couple de celle de la relation du maître à son esclave, un élève s'en amuse à haute voix, disant « elles sont toutes mes esclaves ! ».
Alors que, dans le cadre d'un exercice, vous avez demandé à vos élèves d'imaginer une constitution politique idéale, un groupe d'élèves propose un « État islamique ».
Lors d'une visite au musée des Beaux-Arts, une question récurrente posée par vos élèves devant les œuvres est : combien ça coûte ?
Lors d'un cours portant sur la cosmologie aristotélicienne, un élève demande pourquoi en philosophie nous étudions des théories scientifiquement dépassées.
Un élève, habituellement silencieux, lors d'un cours sur la religion où vous étudiez un texte extrait du <i>Gai savoir</i> de Nietzsche sur la mort de Dieu, s'exclame : « vous n'avez pas le droit de dire cela » !
Un élève vous reproche votre pédagogie vieillotte qui consiste à réfléchir devant et avec les élèves : « Pourquoi ne fait-on pas de vrais débats ? Ou du travail en îlot comme ailleurs ? Vos textes sont ringards, et vos auteurs sont tous morts ».
Lors d'un cours sur l'État, vous présentez la critique anarchiste, et un ou une élève vous dit : « mais vous n'avez pas le droit de critiquer l'État, vous êtes fonctionnaire ! »
Lors d'un cours en HLP sur l'éducation, vous réfléchissez au rôle de l'école. Un ou une élève vous interrompt : « de toute façon, tout le monde sait bien que ça ne sert à rien l'école, sauf à faire des chômeurs ».
Vous étudiez un texte du <i>Deuxième Sexe</i> de Beauvoir. Une élève affirme alors que ces thèses féministes étaient peut-être justifiées « à l'époque », mais que les femmes ont à présent bien assez de droits. Plusieurs jeunes filles approuvent.
Lors de votre première séance, un élève vous demande si votre rôle de professeur de philosophie est de conduire les élèves à penser « comme tout le monde ».
Vous abordez la question du féminisme. L'une des élèves du cours intervient pour dire qu'il est évident qu'il y a des différences naturelles entre les hommes et les femmes.
Vous travaillez le <i>Ménon</i> de Platon en œuvre complète avec vos élèves. Un élève refuse d'étudier le texte sur la théorie de la réminiscence en disant que cela s'oppose à sa vision personnelle de la vie après la mort.
Dans le cadre d'un cours sur la justice, vous reprenez les arguments qui ont permis d'abolir la peine de mort en France. Un élève s'écrie que cette peine devrait être rétablie pour les pédophiles et les meurtriers d'enfants.

Exemples de situations d'enseignement proposées
Lors d'un cours sur la technique, vous étudiez le mythe de Prométhée extrait du <i>Protagoras</i> de Platon. Un élève demande si le recours au mythe n'entre pas en contradiction avec l'exigence de rationalité du discours philosophique.
Vous expliquez à partir d'un extrait de la <i>Phénoménologie de l'esprit</i> de Hegel la dialectique du maître et de l'esclave afin de montrer que le travail libère de la nature et de notre propre nature. Un élève objecte que le texte ne rend pas compte de la réalité du travail de l'esclave, qui est répétitif et aliénant.
Vous étudiez avec une classe les <i>Méditations métaphysiques</i> de Descartes en œuvre suivie. Lisant le passage consacré à l'argument du rêve dans la Première méditation, plusieurs élèves vous demandent si, pour douter à tel point de l'évidence sensible, Descartes n'était pas fou.
Plusieurs élèves vous font part de leurs craintes au sujet du futur cours sur la religion : « ça va créer des conflits » disent-ils.
Dans une leçon sur la science, vous vous attachez à montrer les obstacles rencontrés au cours du travail scientifique. Un élève utilise l'argument pour affirmer que « la science n'est donc pas plus fiable que n'importe quelle autre source d'informations ».
Tandis que vous expliquez les concepts d'exploitation et d'aliénation rencontrés dans un texte du <i>Capital</i> de Marx, un élève vous reproche de donner vos opinions politiques.
Dans une leçon sur le travail, vous distribuez un extrait d'un ouvrage de Simone Weil. Vous demandez à un élève de lire à haute voix. Il refuse au prétexte qu'elle était juive.
Vous étudiez le doute cartésien et un élève vous dit, qu'aujourd'hui, Descartes passerait pour un complotiste et qu'il ne serait pas pris au sérieux.
Lors d'un cours sur la justice sociale et les inégalités hommes-femmes, un élève déclare que si les femmes étaient vraiment moins bien payées que les hommes, les entreprises n'embaucheraient que des femmes parce que ça leur reviendrait moins cher.
Lors d'un cours sur la liberté, un élève objecte que l'esclavage n'est pas contre nature car il a existé.
Alors que vous expliquez la formule d'Épicure, « la mort n'est rien pour nous », un ou une élève intervient avec émotion en déclarant que ce n'est là que la croyance d'Épicure et que celui-ci a tort. Une partie de la classe abonde dans son sens et applaudit.
Durant un cours de HLP en classe de terminale, vous abordez l'identité entendue comme construction et appropriation progressive, et un ou une élève prend la parole pour raconter son actuel parcours de transition de genre.
À l'occasion d'un développement sur la guerre durant un cours de HLP, un élève vous demande si vous êtes pour les Israéliens ou pour les Palestiniens.
À l'occasion d'un cours sur la justice, un élève intervient, disant que l'actualité nous montre que seuls les rapports de force gouvernent le monde.
Lors d'un cours qui étudie les différentes conceptions de l'État, un élève demande : « et vous, quelle est votre opinion personnelle à ce sujet ? ».

Exemples de situations d'enseignement proposées
Lors d'un cours qui évoque la distinction entre le sexe et le genre, un élève vous fait le reproche qu'il s'agit là d'idéologie.
Les délégués de la classe viennent vous voir pour vous dire qu'aborder la question du désir en classe est inconvenant, ce sujet étant d'ordre intime.
Dans un cours dans lequel vous présentez les théories du contrat social, un élève prend la parole pour dire qu'il refuse d'imaginer un quelconque état de nature car c'est le « délire » fantaisiste d'un penseur qui n'a trouvé que ce moyen pour justifier son opinion politique.
Dans un cours où vous parlez du propre de l'homme, une élève lève la main et vous reprend : « Pourquoi ne pas dire le propre de « l'humain » et non le propre de « l'homme » ? N'est-ce pas introduire un biais qui ne se justifie pas ? »
Alors que vous expliquez la démarche philosophique attendue en dissertation, un ou une élève vous demande : « pourquoi s'embêter à ça alors que chatGPT le fera bien mieux que moi ? ».
Dans le cadre d'un cours sur la vérité, vous étudiez en classe un texte de la <i>Somme théologique</i> de Thomas d'Aquin. Une élève refuse de prendre des notes, parce que, dit-elle, ce n'est ni sa culture, ni sa religion.
Lors d'un cours sur l'Etat portant sur les solidarités, un élève réagit en disant qu'il faudrait déjà arrêter le racisme contre les blancs.
Lors d'un cours sur la vérité et la science, un élève affirme que les livres d'histoire ne racontent pas toute la vérité.
Au cours d'une leçon consacrée à la distinction entre la vérité et l'illusion, un élève vous fait remarquer qu'à l'époque de la réalité virtuelle, ces distinctions sont devenues largement obsolètes.
Lorsque vous présentez la méthode de la dissertation de philosophie en classe, un ou une élève, citant l'un de vos cours dans lequel vous aviez évoqué les sophistes, affirme que la dissertation de philosophie est un simple exercice rhétorique.

## 1. Équilibre du temps et qualité de l'échange

L'analyse des situations requiert tout particulièrement un bon usage du temps. Il peut être tout à fait judicieux d'analyser d'abord pour soi-même la question, en prenant des notes au brouillon (de ce point de vue, les candidats doivent penser à se munir d'un stylo). Une première réponse construite qui expose les éléments d'analyse de la situation, comme les différents acteurs en jeu, la ou les réactions possibles, ou encore les premières perspectives philosophiques, est attendue par le jury. Il ne s'agit cependant pas pour le candidat de faire un exposé de sept ou huit minutes. Mieux vaut laisser aux membres du jury la possibilité de poser des questions pendant au moins cinq minutes. En effet, le jury valorise des réponses synthétiques, précises et construites, laissant place au dialogue. Livrer ses pensées dans un discours désorganisé, long, donne l'impression d'un flux de conscience sans structure. Il s'agit d'analyser, non d'associer librement.

Dans le cadre de ces échanges, il est absolument primordial pour le candidat de savoir entendre les questions du jury : elles pointent telles difficultés ou suggèrent de justifier ou d'approfondir tel ou tel point. Rien ne produit un plus mauvais effet que l'attitude d'un candidat qui semble enfermé dans ses réponses et s'acharne à les justifier sans prêter attention aux objections formulées. A cet égard, le jury a été particulièrement sensible aux prestations orales attentives qui s'ouvraient authentiquement aux objections et aux pistes alternatives soulevées par le jury, afin de compléter ou d'amender les premiers éléments de réponse apportés.

## 2. Les éléments qui ont été valorisés par le jury

Les prestations les plus réussies sont celles qui prennent au sérieux la situation, c'est-à-dire qui considèrent la parole de l'élève non comme un simple prétexte à une démonstration philosophique *in abstracto*, mais comme un levier pédagogique permettant de nourrir la réflexion du groupe. Par exemple, face à la remarque provocatrice d'un élève disant : « Descartes devait être fou pour douter de tout ! », un candidat a su reconnaître le caractère volontairement excessif de la formule, pour ensuite ouvrir à une clarification sur le doute méthodique et la différence entre folie et méthode dans le processus philosophique. Il a ainsi pu amener les élèves à distinguer le doute cartésien d'un scepticisme radical, en montrant que le projet de Descartes est ordonné à la recherche d'un fondement certain.

À la prise en compte de la parole de l'élève s'ajoutent la pertinence et la maîtrise de l'analyse conceptuelle et/ou des références philosophiques employées pour dégager la dimension proprement philosophique de la situation d'enseignement. Par exemple, à partir d'une situation retraçant une interrogation courante : « Vos élèves vous font régulièrement remarquer que la philosophie ne sert à rien puisqu'elle est déconnectée de la vie quotidienne », un candidat a su à la fois saisir la portée existentielle de cette interpellation et bien analyser les termes en jeu pour engager une discussion sur l'intérêt de penser par soi-même, à savoir sur l'écart entre savoir utile et savoir formateur, en convoquant explicitement des figures comme Montaigne ou Alain. Cette capacité à valoriser la parole d'un élève, tout en la réinscrivant dans une démarche philosophique, a été particulièrement appréciée. D'autres exemples montrent combien certaines analyses peuvent être riches lorsqu'elles sont bien menées, à partir de la bonne maîtrise des références philosophiques. Ainsi, sur une situation d'enseignement relative au « racisme antiblanc », un candidat mobilise Fanon, distingue le stéréotype individuel de la structure sociale (le racisme étant systémique) et s'interroge sur l'idéologie implicite de la formule. Il élargit alors l'analyse à des enjeux de domination sociale dans un esprit rousseauiste. Ou encore face à la question : « L'étude d'un mythe (Protagoras) contredit-elle l'exigence de rationalité ? », un candidat mobilise Plotin et Platon pour distinguer *muthos* et *logos* tout en valorisant la question de l'élève. Il propose une analyse philosophique rigoureuse, issue de ses recherches personnelles, mais qu'il s'efforce de rendre accessible à des élèves. Ainsi, des candidats sans expérience d'enseignement, comme celui-ci, peuvent se distinguer par la qualité et la pertinence de leur réflexion, mais aussi par la rigueur de leur expression.

### 3. Difficultés rencontrées par les candidats

À l'inverse, un certain nombre de candidats ont eu du mal à entrer dans l'exercice. Le jury a remarqué que certains candidats peinent à analyser rapidement les situations proposées, consacrant un temps de réflexion trop long avant de formuler leur réponse. Or, ce temps de latence, bien qu'il puisse témoigner d'une volonté de précision ou de prudence, est décompté des dix minutes imparties. Il réduit d'autant la possibilité pour le candidat de développer une argumentation structurée et d'exposer pleinement sa posture professionnelle. Cette hésitation initiale peut être perçue comme un manque d'assurance ou une difficulté à mobiliser rapidement des repères théoriques et pratiques.

D'autres, au contraire, se précipitent et répondent instantanément, risquant de passer à côté d'un élément essentiel ou d'interpréter trop hâtivement la situation. Ainsi, dans une situation portant sur la critique de l'État où un élève affirme : « Vous n'avez pas le droit de critiquer l'État, vous êtes fonctionnaire ! », une candidate mobilise la distinction kantienne entre usage public et usage privé de la raison, mais commet un contresens : elle conclut à une obligation de neutralité dans le cadre de sa fonction, oubliant qu'un cours de philosophie engage une position intellectuelle et non une opinion politique. Une mobilisation pertinente de la référence philosophique implique une réelle compréhension du texte. Il ne suffit pas de citer Platon, Hegel ou Foucault pour convaincre : ces références doivent être au service de la situation, éclairer un problème concret.

D'autres candidats peinent à transposer leurs savoirs de recherche à une situation d'enseignement : une candidate, spécialisée en esthétique, ne parvient pas à donner une réponse convaincante à la question d'un élève en visite au musée : « Combien ça coûte ? ». La référence au désintéressement kantien reste vague et mal expliquée, et la question de la valeur de l'œuvre d'art est évacuée. Ces errements traduisent une difficulté à relier les connaissances à l'analyse des situations concrètes et à la réalité pédagogique.

D'autres encore oublient l'enjeu philosophique de la situation et se limitent à des considérations pragmatiques. Un élève demande : « Pourquoi penser par soi-même ? ». Le candidat répond uniquement en termes de motivation scolaire ou d'effort personnel (la fin étant Parcoursup), sans interroger les fondements philosophiques du jugement autonome (Kant, Hegel, etc.). Parfois aussi, l'analyse se fige dans un traitement purement comportemental ou disciplinaire. Ainsi, un candidat, face à un élève chahuteur disant « J'ai vu ça sur YouTube, donc c'est vrai ! », s'est contenté de rappeler les règles de prise de parole sans interroger le fond de la remarque. Pourtant, cette affirmation aurait pu ouvrir une réflexion sur la distinction entre information et savoir, sur les critères de validité d'une source, voire sur l'idée même de vérité. D'autres candidats ont réagi à des remarques similaires par une disqualification trop brutale, ratant l'opportunité d'un questionnement qui aurait pu être fructueux pour l'élève et pour la classe.

Les candidats ayant une expérience d'enseignement – en tant que professeur contractuel ou AED – parviennent parfois à proposer des analyses plus précises, en lien avec la réalité de la classe. Toutefois, certains peinent à adopter une posture proprement philosophique : ainsi, un candidat AED propose une analyse confuse, pauvre en contenu philosophique, et au langage inadapté (« c'est pas moi qui parle, ce sont les auteurs », « l'allégorie de la caverne sort plus ou moins de la tête de Platon »). Un autre candidat, professeur contractuel, parvient assez aisément à se représenter la situation en classe, mais reste enferré dans la factualité et échoue après plusieurs relances du jury à dégager la portée philosophique de la situation.

Par ailleurs, la rigueur analytique passe souvent par une reformulation du propos de l'élève. À l'élève qui affirme « La Joconde est moche ! », un candidat évoque la *Critique de la faculté de juger* de Kant, mais sans approfondir la différence entre le jugement de goût et une appréciation subjective. La distinction entre « pas jolie » et « pas belle » n'est pas interrogée, - l'imprécision conceptuelle traduit au minimum un manque d'à-propos du candidat. Sur cette même situation, un autre candidat ne parvient pas, dans son propos, à distinguer l'objet de la représentation (Mona Lisa) et sa représentation par Léonard de Vinci (*La Joconde*). Sur le thème du désir, on observe également des lacunes. Peu de candidats articulent le désir à la quête de sagesse ou à des objets philosophiques comme la vérité ou la justice. Les distinctions classiques entre appétit, désir et volonté, chez Spinoza par exemple, sont rarement mobilisées.

Le jury tient à rappeler que la rigueur dans l'analyse passe par la précision lexicale : par exemple, « image » n'est pas « allégorie », qui n'est pas « mythe ». Ce niveau de distinction manque encore trop souvent. Un recours discret mais précis à des distinctions conceptuelles (comme celle entre opinion et savoir, ou entre causalité et finalité) permet souvent de structurer la réponse de manière efficace et intelligible. Il a été aussi remarqué que certains candidats se contentent de réciter des connaissances en espérant que cela suffise à produire l'effet d'une réponse satisfaisante. Par exemple, face à un élève qui conteste l'idée d'un État légitime en déclarant : « De toute façon, les lois c'est fait pour les riches ! », quelques candidats ont répondu en évoquant Rousseau ou Hobbes sans revenir au sens de l'objection ni chercher à en comprendre la portée pour l'élève, et ainsi mobiliser d'autres références philosophiques mieux à même, en prenant davantage au sérieux l'objection (intérêts de classe), et d'y répondre. Cela entraîne une réponse abstraite, déconnectée de l'enjeu et du vécu de la classe.

Enfin, certaines prestations pèchent par leur style : un langage trop relâché, un ton trop familier ou au contraire trop distant, nuisent à la crédibilité du candidat. Un exemple fréquent est l'usage de formules comme « en vrai », ou « ça sert à rien », voire « c'est chelou ». Si ces expressions sont employées pour mimer la parole de l'élève, elles doivent être rapidement redressées et intégrées dans une reformulation plus rigoureuse. L'enjeu est d'adopter une posture d'enseignant capable de créer un espace de réflexion, sans infantiliser ni brutaliser la parole des élèves.

De manière générale, les rapports antérieurs invitant à la culture pédagogique et didactique semblent peu lus. Un candidat s'étonne ainsi que le jury lui reproche de ne pas interroger la forme du cours magistral, révélant une méconnaissance des autres dispositifs pédagogiques : classe inversée, travail en groupe, etc. Ce manque d'outillage didactique conduit parfois à une vision caricaturale de l'enseignement, par exemple du cours magistral, qui n'existe pas comme tel dans les classes de lycée, comme si l'enseignant parlait seul sur son estrade sans faire participer ses élèves. Certains candidats semblent quant à eux mentionner ou même réciter des textes canoniques sur l'école ou l'éducation lus pour l'occasion (*Qu'est-ce que les Lumières ??* de Kant, *La crise de l'éducation* d'Arendt...), voire des résumés de seconde main utilisables pour n'importe quelle situation. Or, ce qui importe vraiment, c'est la capacité à mobiliser à bon escient une culture philosophique bien intégrée, issue de lectures de première main et d'études personnelles. Cette capacité doit permettre d'improviser sans réciter. Cette part d'improvisation n'est pas ici un défaut ; elle se reconnaît parfois dans une légère hésitation, une capacité à se reprendre, un temps de réflexion maîtrisé, et surtout dans une adresse authentique et sans fard au jury. Là surgit et se construit une authentique pensée à voix haute. Il faut toutefois éviter les excès : un candidat qui reste silencieux de longues minutes à chaque

question perd un temps précieux et risque de déséquilibrer l'échange. Ce que l'on attend n'est pas une performance oratoire, mais un moment de pensée réelle, orientée vers la classe, nourrie d'expérience, d'écoute et de rigueur. Certaines prestations, même modestes en termes de culture philosophique, ont été valorisées pour leur justesse pédagogique, leur écoute sincère des élèves et leur clarté d'expression. À l'inverse, des candidats très savants ont parfois échoué à s'installer dans la situation, ne s'adressant ni à une classe ni d'ailleurs à un interlocuteur identifiable.

L'épreuve attend donc du candidat qu'il prenne en compte et sache analyser finement ce que dit l'élève dans son contexte scolaire et philosophique ; qu'il construise une réponse claire, brève, structurée, tenant compte du niveau et de la dynamique de la classe ; qu'il mobilise, si nécessaire, une référence et/ou une distinction philosophique pour éclairer le propos ; qu'il montre qu'il est capable de penser dans l'interaction, y compris face aux relances du jury. La rigueur conceptuelle, la pertinence pédagogique et la qualité d'écoute sont les trois piliers d'une prestation réussie.

### III] La situation de vie scolaire

<b>Exemples de situations de vie scolaire proposées</b>
Les parents d'un élève vous contactent sur votre messagerie professionnelle : ils vous demandent de modifier votre notation, afin de ne pas pénaliser leur enfant dans son orientation.
En tant que professeur principal, vos élèves viennent vous trouver afin de dénoncer l'attitude méprisante, selon eux, de l'une de vos collègues.
Vous autorisez un élève à aller urgemment aux toilettes au début de votre cours mais celui-ci ne revient pas de toute l'heure.
Un élève à qui vous demandez de ranger son téléphone portable vous rétorque que l'AESH regarde le sien pendant votre cours.
Vous vous apercevez qu'un élève, qui semblait prendre des notes, est en réalité en train de rédiger un devoir d'une autre discipline.
Après la projection d'un film sur la guerre, dans le cadre d'un cours de HLP, des parents se plaignent de la violence à laquelle vous exposez les élèves.
Lors d'un voyage scolaire, un ou une élève vous demande de pouvoir bénéficier d'un lieu de prière.
Vous décidez, après l'avoir plusieurs fois averti pendant l'heure, d'exclure un élève de votre cours. Il refuse et ne bouge pas.
À la fin d'une leçon sur la liberté et la contrainte, un élève souhaite vous parler en privé. Elle vous demande alors de ne plus aborder ces thèmes et vous confie sous le sceau du secret avoir été victime dernièrement d'un viol.
Durant votre cours, des élèves s'écrient qu'ils ne peuvent plus suivre, car ils ont mal à la tête en raison de sifflements que vous ne percevez pas et diffusés par des élèves de la classe.

<b>Exemples de situations de vie scolaire proposées</b>
Vous occupez exceptionnellement une salle dont les murs ont été décorés par les élèves italianistes de votre établissement. Un de vos élèves cherche à décrocher le drapeau de la République italienne en disant : «Ça n'a rien à faire là, ici, on est en France ».
Vous organisez une sortie scolaire et un grand nombre de vos élèves demandent à pouvoir faire le trajet voilées, sinon elles vous disent qu'elles ne viendront pas.
Un élève dont le genre administratif est « masculin » demande à se faire appeler par un prénom féminin, et vous remarquez que plusieurs de ses camarades de classe se moquent de lui lorsque c'est le cas.
Dans le cadre d'une mobilisation contre un projet de loi du gouvernement, des élèves souhaitent bloquer le lycée, et vous demandent de les aider.
Lors d'une leçon sur la distinction entre l'homme et l'animal, certains élèves imitent le cri du singe, mais vous ne parvenez pas à les identifier.
Un élève vous demande de sortir tout de suite de cours car il reçoit un appel urgent d'une école dans le cadre de ses vœux sur Parcoursup.
En corrigeant une copie d'une épreuve de bac blanc que vous n'avez pas surveillée, vous suspectez un ou une élève d'avoir utilisé une Intelligence Artificielle générative pour rédiger sa copie.
Lors de la journée de carnaval organisée dans votre lycée, un élève se présente dans votre cours déguisé en Jésus-Christ, avec une couronne d'épines sur la tête et portant une grande croix.
Vous aviez refusé la demande d'une classe de reporter un devoir sur table prévu depuis un mois. Le jour de l'évaluation, 15 élèves sont absents.
Un élève s'endort régulièrement pendant vos cours. Lorsque vous contactez ses parents, ils vous répondent que c'est de votre faute, car vos cours sont ennuyeux, contrairement à ceux de son professeur particulier.
Une élève très légèrement vêtue se présente à votre cours ; vous l'envoyez chez le CPE pour un rappel au règlement intérieur qui stipule qu'une « tenue correcte est exigée ». Ses parents écrivent à l'établissement pour se plaindre d'un traitement sexiste et dégradant.
Vous avez organisé un voyage scolaire au camp d'Auschwitz avec vos élèves de spécialité HLP, Un(e) élève refuse d'y entrer au prétexte que tout ceci n'est pas vrai.
Un élève vous demande de renoncer au cours magistral où, selon lui « on s'ennuie », et d'organiser des débats.
Un ou une élève refuse de se rendre à la vie scolaire pour y justifier son retard au motif qu'il s'agit d'une forme de « contrôle totalitaire ».
A l'occasion d'un cours sur le libre arbitre, pour analyser le fait que la volonté peut être plus ou moins éclairée, vous procédez à un développement sur la question du consentement, et constatez qu'une élève se met à pleurer.

<b>Exemples de situations de vie scolaire proposées</b>
A la fin d'un cours, un élève âgé de 17 ans vient vous demander un délai pour rendre le devoir à faire pour le prochain cours, vous disant que ses parents l'ont mis à la porte, et vous suppliant de n'en parler à personne.
Vous organisez une sortie scolaire, et des élèves vous font remarquer que si l'un(e) d'entre eux/elles ne peut pas venir, c'est en raison de difficultés financières.
Dans la cour du lycée, vous entendez un élève que vous ne connaissez pas tenir des propos homophobes à l'égard d'un camarade.
Vous êtes professeur principal d'une classe de terminale, un(e) élève vient vous voir en fin de cours pour vous révéler qu'une vidéo de propagande néonazie a été postée sur le groupe Whatsapp de la classe.
Un élève vous dit, tandis que vous lui demandez de se taire et d'écouter le cours : « Pourquoi je vous obéirais, vous n'êtes pas mon père ! ».
Au cours d'une visite scolaire au musée, le groupe arrive dans la salle des sculptures où sont exposés plusieurs nus, des élèves se cachent les yeux ou tournent le dos.
À la fin d'un cours, vous constatez que des élèves ont dessiné des caricatures racistes sur une table.
Des élèves vous reprochent de contribuer à un tri social injuste par votre collaboration à la procédure Parcoursup.
Suite à un événement terroriste, les délégués de classe vous demandent d'organiser une séance ouverte à l'ensemble des élèves du lycée pour donner un éclairage philosophique de la situation.
Vous rappelez à ses obligations une élève qui ne vous a pas rendu un devoir. Elle se met en colère et vous dit : « Je n'ai pas que ça à faire ! Moi, je dors dans un parking, et la philo, c'est pour les riches ».
A l'occasion de la Journée internationale des droits des femmes, des affiches réalisées par des élèves en collaboration avec le référent égalité de votre établissement sont exposées dans les couloirs. Un de vos élèves a été surpris par un AED en train de taguer sur une d'entre elles : « PROPAGANDE WOKE ».
Vous vous apercevez, après un cours, que circule une rumeur selon laquelle vous auriez été filmé par un élève lors d'une altercation, en classe, avec un de ses camarades.
Vous apprenez qu'un ou une de vos élèves, que vous avez autorisé(e) à utiliser son ordinateur en classe pour prendre des notes, s'en est servi pendant votre cours pour envoyer des messages injurieux sur un réseau social à un ou une camarade.
Vous reprenez une élève qui est régulièrement absente et ne fournit plus le travail exigé. Elle vous confie qu'elle est enceinte, en vous demandant de garder le secret.
Vous êtes professeur principal d'une classe de terminale. Lors d'une heure de vie de classe, des élèves affirment qu'un professeur d'une autre discipline tient des propos sexistes et homophobes en classe sous couvert d'humour.

Dans cette seconde partie de l'entretien, le jury présente oralement au candidat une situation relevant de la vie scolaire. Ce dernier dispose de quelques instants pour y réfléchir, avant d'y répondre oralement. L'ensemble de l'échange dure dix minutes.

Comme pour la situation d'enseignement, il est attendu que le candidat prenne le temps de la réflexion avant de répondre, et qu'il construise un propos structuré et argumenté. Il ne s'agit pas de réagir instantanément, ni de dérouler un discours figé ou trop préparé à l'avance, mais bien de faire preuve de discernement, d'analyse et de distance réflexive.

Cela étant, cette analyse de situation de vie scolaire se distingue par sa double exigence. D'une part, le candidat doit proposer une réponse adaptée à la situation du point de vue de la vie scolaire, en tenant compte de sa position d'adulte référent, de fonctionnaire et futur enseignant. La connaissance du cadre institutionnel, une capacité à la gestion éthique et responsable, au travail en équipe, à la prévention des conflits ou du décrochage, etc., sont alors de mise. D'autre part, bien que la dimension philosophique de la situation de vie scolaire apparaisse moins manifeste que dans la situation d'enseignement, il est néanmoins demandé au candidat d'adopter aussi un regard philosophique sur cette situation, d'en faire émerger les enjeux intellectuels, et, si cela se justifie, de mobiliser certaines notions (justice, autorité, liberté, égalité, responsabilité...), voire des références philosophiques éclairantes, pour parvenir à la résoudre.

Ce double regard — à la fois professionnel et réflexif — est ce qui donne à cette partie de l'épreuve d'entretien toute sa singularité, et permet d'apprécier chez le candidat sa capacité à assumer la complexité du métier, tout en gardant la posture critique et rigoureuse propre à la discipline philosophique.

## **1. Posture attendue**

Les meilleures prestations ont montré que ce n'est pas tant le brio des idées qui est déterminant que l'alliance d'intelligence pratique, d'aisance relationnelle et de discernement philosophique. Les candidats qui négocient bien la situation ne fuient pas les questions, ne tentent pas de placer des développements tout faits et affrontent les objections avec humilité, parfois humour, toujours avec honnêteté. Ils savent reconnaître le cas échéant ce qu'ils ne savent pas, mais ils construisent une réponse crédible, sensible et bien pensée.

Un conseil utile est de structurer sa réponse selon trois moments :

- Réponse concrète : quels sont les acteurs concernés par la situation ? Que fait-on ici et maintenant ? Comment réagit-on dans les premières heures ou les premiers jours ?
- Rappel du cadre réglementaire et institutionnel : quelles obligations légales, quels interlocuteurs, quelles procédures ?
- Prolongement philosophique : quel(s) problème(s) cette situation soulève-t-elle et comment le ou les penser avec rigueur et clarté ?

## **2. Penser la situation : complexité, responsabilité, lucidité**

La tendance de certains candidats à se réfugier dans des généralités philosophiques abstraites ou au contraire à proposer des « recettes » pratiques, témoigne d'une difficulté à habiter la

complexité des situations éducatives. Plusieurs prestations se sont cantonnées à des considérations uniquement pratiques, égrenant des « processus » sans jamais interroger leur pertinence. D'autres, à l'inverse, ont tenu un discours trop éthéré, détaché des réalités de terrain.

Un autre écueil, de plus en plus fréquent, réside dans un angélisme naïf face à la réalité scolaire, comme si la bienveillance suffisait à désamorcer les tensions, voire les violences interpersonnelles ou institutionnelles. Lors de l'analyse de la situation de vie scolaire portant sur une vidéo de propagande néonazie circulant entre les élèves sur le groupe Whatsapp de la classe, un candidat préconise de s'informer des raisons pour lesquelles une telle vidéo a été postée, et laisse planer le doute sur une éventuelle tolérance à l'égard de l'élève dans le cas où celui-ci entendait simplement plaisanter. Cette posture très compréhensive, voire complaisante, face à la gestion d'une telle situation manifeste certes un manque de connaissance du cadre institutionnel, et ici même pénal, mais trahit aussi une forme d'évitement de la conflictualité scolaire, qu'un certain bon sens pédagogique doit permettre de dépasser. Même sous couvert d'humour, toute action et tout propos haineux restent intolérables et doivent d'abord donner lieu à une réaction ferme. Autre exemple : face à une situation où une élève majeure victime de violence familiale demande de l'aide tout en exigeant que l'on conserve le silence, un candidat évite littéralement la situation en affirmant à plusieurs reprises que le professeur de philosophie n'est pas dans ce genre de cas une autorité compétente. Si la règle est de ne pas rester seul dans ce type de situation, rappelons qu'il est un devoir juridique de procéder à un signalement auprès des autorités compétentes comme l'attestent l'article 40 du Code de procédure pénale et l'article L 221-1 du Code de l'action sociale et des familles.

D'autres exemples révèlent enfin le besoin de clarifier des notions, et pour cela de faire appel à un minimum de culture conceptuelle. Un professeur entre dans une classe et découvre un tract affiché : « Me Too – nombre de féminicides depuis le début de l'année : ... ». Le candidat réagit en disant à juste titre que la classe n'est pas un lieu politique, mais un lieu de savoir. Bien sûr. Mais lorsque le jury imagine un élève répliquant : « Ce n'est pas de la politique, c'est de la morale », le candidat reste sans voix. Il aurait été pertinent ici de déplier les distinctions entre politique, morale, idéologie et philosophie, de réfléchir au statut de ce tract et aux motivations de son affichage en classe : affirmation d'un combat militant ? Signalement d'une réalité sociale ? Interpellation ? Il aurait également été utile d'analyser le mot « féminicide », dont l'usage même fait débat dans les milieux féministes : pourquoi certaines s'en méfient-elles ? Que signifie nommer de cette manière ? Ce type de réflexion peut — et doit — émerger même dans une réponse rapide : non pour faire un cours, mais pour montrer qu'on ne prend pas les mots à la légère.

### **3. Réagir sans rigidité, sans naïveté**

À l'inverse de la rigidité procédurale ou de l'abstraction générale, certaines situations exigent du bon sens et une capacité à analyser les implicites. Ainsi, face à un élève qui bouscule un professeur dans un couloir sous les rires de la classe, un candidat convaincant a su adopter une posture juste : alerter la vie scolaire, bien sûr, mais aussi revenir avec sa classe sur la scène, non pas pour humilier ou accuser, mais pour penser avec eux. Pourquoi ce rire ? Peut-être, a-t-il suggéré, parce qu'en étant bousculé, le professeur perd quelque chose de son statut

symbolique, de son apparence sociale un peu surjouée, et que ce décalage provoque une tension libérée par le rire. De là, la classe peut réfléchir à la question : peut-on rire de tout ? — non pour fuir la violence du geste, mais pour en dénouer les implications affectives, sociales, symboliques. C'est ainsi que la philosophie prend racine dans la réalité, sans naïveté, sans fuite.

Plusieurs prestations ont également montré une incompréhension des enjeux contemporains liés à la technique et à l'autorité. Dans des cas où des élèves utilisent leur téléphone portable en cours, des candidats en viennent à remettre en cause leurs propres pratiques pédagogiques, estimant que, si l'élève s'ennuie, c'est peut-être que le cours n'est pas assez stimulant. Un tel renversement des responsabilités est problématique : s'il est sain de douter de ses pratiques, il est dangereux de justifier les incivilités au nom de l'ennui. Le cadre scolaire est un espace structuré, régi par des règles, non un service à la carte. Autre exemple : une élève écrit une chanson en classe au lieu de prendre le cours. Le candidat rappelle simplement que « la prise de notes est obligatoire », sans analyser ce qu'elle signifie : pourquoi écrit-on en classe ? Pour qui ? Pour quoi faire ? Que traduit le refus d'écrire ? Que produit l'acte d'écrire — ou celui de chanter ? La distinction entre oral et écrit est trop souvent abordée de manière superficielle : il faut y percevoir les enjeux d'appropriation du savoir, de relation à l'altérité, de formation de l'identité.

#### **4. Savoir articuler autorité et réflexion collective**

Les prestations les plus convaincantes sont donc celles qui font preuve d'une autorité réfléchie et sereine, capable de maintenir l'ordre dans la classe tout en transformant le conflit en une opportunité de réflexion partagée. Ainsi, dans une situation où un élève refuse de se soumettre à l'injonction de sortir après un comportement perturbateur, une candidate a su affirmer que l'enseignant doit avant tout faire respecter les règles avec clarté et calme, revendiquant une posture fondée non sur l'arbitraire, mais sur ce que, selon elle, Kant désigne comme la « dignité humaine » inscrite dans la rigueur morale de la loi. Elle a ainsi analysé l'autorité non comme un exercice de pouvoir, mais comme un acte de justice, ordonné à la protection du cadre commun. Une fois l'ordre rétabli, expliquait-elle, l'enseignant peut ouvrir un espace de réflexion collective sur le sens des règles, leur légitimité et leur finalité. Il s'agit alors de faire comprendre aux élèves que les règles ne sont pas de simples impératifs extérieurs, mais les conditions mêmes d'un cadre émancipateur — ce qu'elle a rapproché de la notion arendtienne de monde commun, entendu comme cet espace où les individus, par leur action et leur parole, co-construisent le sens et la liberté.

Certains candidats ont ainsi su suggérer comment ils déploieraient une posture d'autorité qui ne se confond pas avec la domination, sans pour autant tomber dans la complaisance. En s'appuyant sur une réflexion partagée avec les élèves, ils ont montré que l'autorité véritable ne consiste pas à forcer la soumission, mais à offrir la possibilité de s'interroger sur la place de chacun dans le groupe. Il ne s'agit pas de chercher à justifier les comportements perturbateurs, mais de les transformer en objets de pensée critique, comme le suggère Foucault lorsqu'il parle de l'importance de *la microphysique du pouvoir*. En d'autres termes, la gestion des conflits ne doit pas se réduire à une gestion des corps, mais bien à une gestion des tensions intellectuelles et sociales. Ainsi, des micro-événements tels qu'un rire déplacé, une tenue provocante ou une parole de désobéissance peuvent devenir des occasions d'interroger les relations de pouvoir et de reconnaissance qui traversent la classe. Au lieu de les condamner d'emblée ou de les

justifier, il s'agit de les comprendre, de les inscrire dans une dynamique collective de réflexion sur le rôle du groupe et les enjeux de la coexistence dans un espace commun.

Ce n'est qu'en assumant cette posture complexe — à la fois ferme et réflexive, qui allie autorité et démocratie — que l'enseignant parvient à faire de la classe un véritable *espace de conflictualité maîtrisée*, selon le terme de Paul Ricoeur, un lieu où les conflits ne sont pas éradiqués mais pris en charge de manière constructive, sans renoncer ni à l'ordre ni à la liberté.

## **5. L'exigence de justice et de discernement**

Certaines situations obligent à penser la justice entre les élèves, à ne pas tomber dans l'illusion d'un traitement égal qui serait en fait inéquitable. Ainsi, offrir une « deuxième chance » à ceux qui ont séché un devoir, sans tenir compte des efforts des élèves présents, crée une forme d'injustice que le professeur ne peut ignorer. Le rapport à la loi, à la règle, à la sanction, ne doit être ni autoritaire ni dissolvant, mais pensé comme cadre structurant et protecteur. L'enseignant n'est ni un arbitre passif ni un complice bienveillant, mais bien un sujet responsable garant d'un espace de justice.

Dans un autre registre, face à des élèves refusant de regarder des nus au musée, certains candidats ont manqué de discernement moral et social en éludant le problème par des distinctions esthétiques figées (« c'est de l'art, donc ce n'est pas choquant »), sans interroger les notions de pudeur, de représentation, de norme du regard, voire de « male gaze ». Peu de candidats ont osé penser ce que ce refus révèle : résistance ? peur ? pression ? affirmation d'un cadre moral ? Là encore, dans ce type de situation, il ne s'agit pas d'imposer, mais d'ouvrir un espace critique, sensible et intelligent.

## **6. Préparer la réflexion : repères réglementaires, notions, références**

Au-delà des capacités d'adaptation, d'analyse et de discernement, la réussite à cette épreuve suppose une préparation rigoureuse, qui engage une culture philosophique solide, des repères institutionnels précis et une capacité à problématiser des situations concrètes sans les réduire à des « cas » mécaniques. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir un répertoire d'attitudes ou de « bons réflexes », mais de se donner les moyens de penser les enjeux de fond que révèlent les situations. Cela passe par deux types de travail complémentaires : une familiarité avec les textes officiels régissant la vie scolaire et une réflexion nourrie par les grandes thématiques philosophiques régulièrement mobilisées.

### *a) Les textes et repères réglementaires à maîtriser*

Un minimum de connaissances juridiques et institutionnelles est nécessaire, ne serait-ce que pour éviter des réponses inadaptées, voire problématiques. Plusieurs textes reviennent régulièrement dans les situations données :

- L'article 40 du Code de procédure pénale, qui impose à tout fonctionnaire de signaler un fait susceptible de constituer un crime ou un délit. Il est notamment à connaître dans les situations où un élève signale des violences, des abus ou des propos racistes, sexistes ou discriminatoires.

- La charte de la laïcité à l'école (2013), qui définit clairement les droits et obligations liés au principe de laïcité dans l'espace scolaire, et permet de distinguer croyance personnelle et manifestation ostentatoire. Elle est souvent utile pour traiter des questions relatives au port de signes religieux, à la contestation d'un contenu pédagogique, au devoir de neutralité, ou encore aux demandes spécifiques liées à des convictions religieuses.<sup>6</sup>
- L'interdiction des punitions collectives, souvent ignorée ou mal comprise, qui rappelle l'exigence d'individualisation des sanctions dans le respect du droit des élèves.
- Le règlement intérieur (RI) des établissements, dont le candidat doit comprendre qu'il ne peut être brandi comme un absolu, mais doit être interprété à la lumière des principes républicains, et articulé à une réflexion éducative.
- Les textes relatifs à la liberté d'expression des élèves, qui permettent de comprendre ce qui distingue un propos critique d'une atteinte à la dignité d'autrui.
- Enfin, il est utile de se référer aux chartes d'évaluation, de notation, ou aux règlements sur les tenues vestimentaires, non pour se retrancher derrière eux, mais pour comprendre dans quel cadre s'inscrit l'action de l'enseignant.

#### *b) Des thématiques philosophiques à approfondir*

Au-delà de ces connaissances réglementaires, les candidats doivent prendre conscience que chaque situation engage des concepts philosophiques fondamentaux, souvent de manière implicite. Un bon entraînement consiste à les repérer et à les travailler en amont. Voici les axes essentiels à explorer, accompagnés de quelques auteurs de référence :

- Autorité, obéissance, légitimité

L'autorité ne peut être pensée en termes de domination ou d'affirmation d'un pouvoir personnel. Il faut interroger sa légitimité (Weber), sa fragilité (Arendt), sa relation avec la reconnaissance (Kojève). Une autorité fondée sur la compréhension de son rôle éducatif se distingue de l'autoritarisme.

- Laïcité, neutralité, liberté de conscience

Plusieurs situations ont mis en lumière un défaut de maîtrise de ces notions fondamentales. Par exemple, face à une situation d'enseignement sur la laïcité et la tolérance, certains candidats confondent les deux notions. La loi de 1905 est méconnue ou mal interprétée, et la laïcité est parfois réduite à une formule abstraite et désincarnée. Or, elle requiert à la fois une connaissance historique et juridique précise, et une élaboration conceptuelle et philosophique solide, bien au-delà d'un simple catéchisme républicain. Les travaux de Catherine Kintzler, Jean Baubérot, Henri Pena-Ruiz, ou encore de Cécile Laborde, permettent de saisir les tensions

---

<sup>6</sup> Nous conseillons à ce titre la lecture du Rapport du séminaire des doyens de l'inspection générale de l'éducation nationale intitulé *Valeurs de la République et laïcité* (notamment la section "Groupe philosophie"). [https://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/51/3/IGEN\\_seminaire-doyens-avril2015-valeurs-republique-laicite\\_634513.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/51/3/IGEN_seminaire-doyens-avril2015-valeurs-republique-laicite_634513.pdf)

internes du principe de laïcité : séparation du politique et du religieux, neutralité de l'État, égalité de traitement, etc.

- Égalité des sexes, genre, représentation du corps

Les questions relatives aux tenues, à la pudeur ou à la perception du corps féminin renvoient à des constructions sociales. On pourra travailler Simone de Beauvoir, Judith Butler ou Élise Thiébaud, mais aussi réfléchir à des travaux plus récents comme ceux d'Alice Zeniter ou Manon Garcia qui déconstruisent les stéréotypes sur la "provocation" ou le "désordre" que susciterait un corps féminin.

- Technique, savoir, responsabilité

Certaines situations impliquent une réflexion sur l'usage du téléphone, l'intelligence artificielle, la surveillance, ou encore le plagiat. Le recours à des références philosophiques, parmi lesquelles Platon (le mythe de Theuth dans le *Phèdre* sur l'écriture et la mémoire), Gilbert Simondon (sur la technique comme milieu associé), Heidegger (la technique comme mode de dévoilement du monde), Günther Anders (sur la honte prométhéenne), aide à penser l'ambivalence du progrès technique.

- Liberté, adolescence, autonomie

L'élève est en construction, à la fois sujet de droit et être en devenir. Les textes de Kant sur l'autonomie, de Rousseau sur l'éducation, ou d'un contemporain comme Philippe Meirieu sur la tension entre émancipation et autorité éducative sont particulièrement éclairants. Refuser une réponse binaire (l'élève a-t-il le droit ou non ?) permet de penser en termes de cheminement vers l'autonomie.

- Pudeur, regard, normativité sociale

Que signifie être gêné face à un nu artistique ? Que signifie juger une tenue « inconvenante » ? Ces situations sont fécondes pour penser les normes sociales, la construction du regard (« male gaze »), les critères implicites du « correct », en convoquant des auteurs comme Merleau-Ponty, Judith Butler, Erving Goffman, Pierre Bourdieu, ou encore Georges Vigarello.

- Transmission, oral/écrit, rapport au savoir

Une élève qui refuse de prendre en note un cours, qui écrit une chanson ou dessine, ne pose pas seulement un « problème de discipline » : elle interroge la transmission elle-même. On pourrait nourrir sa réflexion en relisant, entre autres, Platon sur le statut de l'écrit, Derrida sur la trace, ou Paul Ricoeur sur le récit. L'oral et l'écrit ne sont pas des modalités interchangeables, mais des formes de présence au savoir.

- Langage, engagement, espace public scolaire

Qu'est-ce qu'un tract collé en classe ? Un discours militant ou une interpellation morale ? En quel sens l'espace scolaire est-il un espace politique ? Arendt distingue l'agir politique (comme apparition en public) et la sphère du privé ; Habermas propose une théorie de la délibération rationnelle dans l'espace public. Les candidats doivent être en mesure d'interroger ce que signifie « parler », « s'afficher », « revendiquer » dans leurs différentes modalités, que ce soit dans une salle de classe ou, plus largement, dans l'espace scolaire.

## Conclusion

En conclusion, cette partie de l'épreuve ne se prépare ni par des fiches toutes faites ni par des automatismes. Elle exige un rapport actif et vivant à la pensée, une capacité à problématiser

des situations complexes sans les réduire à des dilemmes binaires. C'est en croisant connaissance du cadre légal, réflexion philosophique, expérience humaine et souci éducatif que le candidat pourra proposer une réponse nuancée, professionnelle et digne. Les candidats ayant déjà enseigné se sont ici montrés souvent plus lucides, mais certains candidats sans expérience ont su également se projeter avec justesse dans le cadre d'un lycée réel, et non idéalisé. Quel que soit son parcours ou son âge, tout candidat ou candidate peut donc prétendre réussir cette épreuve.

## ANNEXES

### Définition des épreuves du Capes-Cafep / Section philosophie

On se reportera à la page :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-capes-externe-bac-5-section-philosophie-547>

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

On se reportera à la page (dans la rubrique « les programme des concours du CAPES », « concours externes – philosophie ») :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2026-1496>

Statistiques de la session 2025, épreuves d'admissibilité

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats inscrits	1377	314
Nombre de copies corrigées épreuve 1 (épreuve écrite disciplinaire)	898	204
Nombre de copies corrigées épreuve 2 (épreuve écrite disciplinaire appliquée)	878	198
Moyenne des présents épreuve 1	8,38	7,53
Moyenne des présents épreuve 2	8,66	7,90
Note mini / maxi épreuve 1	0 / 19	0 / 18
Note mini / maxi épreuve 2	0,5 / 20	1 / 16
Nombre de copies $\leq$ 5 épreuve 1	191	48
Nombre de copies $\leq$ 5 épreuve 2	125	38
Nombre de copies $\geq$ 10 épreuve 1	300	44
Nombre de copies $\geq$ 10 épreuve 2	304	50
Moyenne épreuve 1 des admissibles	11,96	11,40
Moyenne épreuve 2 des admissibles	11,60	11,46
Barre d'admissibilité	38/80	39/80
Nombre d'admissibles ayant composé	325	42
Nombre d'élèves-professeurs stagiaire des ENS admissibles	16	0

Statistiques de la session 2025, épreuves d'admission

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats admissibles	325 + 16 ENS	42
Nombre de candidats présents épreuve 1 (Leçon)	289	39
Nombre de candidats présents épreuve 2 (Entretien)	289	39
Moyenne des présents épreuve 1	10,18	09,40
Moyenne des présents épreuve 2	11,52	10,38
Note mini / maxi épreuve 1	03 / 19	01 / 17
Note mini / maxi épreuve 2	02 / 20	03 / 17
Notes ≤ 5 épreuve 1	24	5
Notes ≤ 5 épreuve 2	11	1
Notes ≥ 10 épreuve 1	147	18
Notes ≥ 10 épreuve 2	195	20
Moyenne épreuve 1 des admis	12,58	11,95
Moyenne épreuve 2 des admis	13,64	11,79
Barre admis liste principale	10,96/20	10,67/20
Barre inscrits liste complémentaire	-	10,42/20