



SECRETARIAT GENERAL

**DIRECTION GENERALE DES RESSOURCES
HUMAINES**

**Concours du second degré — Rapports de jury
Session 2008**

CAPES EXTERNE ET CAFEP

DE PHILOSOPHIE

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

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

Sommaire

COMPOSITION DU JURY	4
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ.....	5
PRÉAMBULE	5
PREMIÈRE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : DISSERTATION.....	9
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	9
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	9
SECONDE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : EXPLICATION DE TEXTE	16
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	16
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	16
ÉPREUVES D'ADMISSION	23
PRÉAMBULE	23
PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION DE TEXTE	25
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	25
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	25
DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : LEÇON	29
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	29
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	29
3. <i>Sujets proposés aux candidats</i>	35
TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE SUR DOSSIER	39
1. <i>Bilan statistique de l'épreuve</i>	39
2. <i>Rapport sur l'épreuve</i>	39
BILAN DE LA SESSION 2008.....	45
ANNEXES.....	47
1. DONNÉES STATISTIQUES.....	47
1.1. <i>Bilan de l'admissibilité</i>	47
1.2. <i>Bilan de l'admission</i>	48
1.3 <i>Répartition par académie d'inscription, CAPES externe</i>	49
1.4. <i>Répartition par académie d'inscription, CAFEP</i>	50
2. RÉGLEMENTATION DU CONCOURS.....	51
3. DOCUMENTS REMIS AUX CANDIDATS DE LA TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION.....	52
3. 1. <i>Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries générales</i>	52
3. 2. <i>Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries technologiques</i>	56
3. 3. <i>Circulaire du 4 novembre 1997</i>	59
4. LISTE DES PRINCIPAUX OUVRAGES DE LA BIBLIOTHÈQUE DU CONCOURS.....	61

Composition du jury

Président du jury :

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

Vice-président du jury :

Éric GROSS, Inspecteur général de l'Éducation nationale.

Secrétaire général du jury :

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

Membres du jury :

Marie-Christine BATAILLARD, professeur de chaire supérieure au lycée Henri-Martin de Saint-Quentin.

Jean BOURGAULT, professeur agrégé, professeur de Lettres 1^{ère} et 2^e années au lycée Jeanne d'Arc de Rouen.

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

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

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

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

Éric DUFOUR, maître de conférences à l'Université de Toulouse Le Mirail.

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

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

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

Nadine LAVAND, professeur de chaire supérieure au lycée Montaigne de Bordeaux.

Michel Le Du, maître de conférences à l'Université Louis Pasteur, Strasbourg I.

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

Anne MONTAVONT, professeur agrégé au lycée Lakanal de Sceaux.

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

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

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

Patrick WOTLING, professeur à l'Université de Reims.

Épreuves d'admissibilité

	CANDIDATS INSCRITS	CANDIDATS PRÉSENTS	MOYENNE DES CANDIDATS	MOYENNE DES ADMISSIBLES	NOMBRE D'ADMISSIBLES
CAPES	1375	841	6,57	12,83	59
CAFEP	239	170	6,32	12,20	10

PRÉAMBULE

Le CAPES externe de philosophie assure le recrutement de professeurs stagiaires de philosophie sur la base d'épreuves dont le programme est celui de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées, c'est-à-dire, pour l'essentiel, celui de la discipline elle-même, dans la diversité ordonnable de ses objets. La généralité du programme du concours commande donc le mode d'évaluation des candidats. Le jury cherche à déceler certaines qualités fondamentales qui garantissent que les lauréats du concours seront en mesure, durant les trois ou quatre décennies de leur carrière professionnelle, de faire vivre, dans l'esprit de générations d'élèves, une discipline qui n'est pas tant un musée de doctrines éteintes qu'un mode radical et sans cesse réactualisé d'interrogation de l'expérience humaine du monde. Au delà de certaines qualités d'expression, qui ne sont pas propres à la discipline, le jury évalue et hiérarchise principalement les candidats 1) selon leur sens des problèmes philosophiques, c'est-à-dire non seulement leur connaissance des problèmes traditionnels et des distinctions conceptuelles qui les nourrissent, mais aussi leur capacité de faire vivre ces problèmes, de les faire sortir de situations concrètes, de les prolonger ou de les reformuler, plutôt que d'en répéter de manière académique les attendus ; 2) selon leur connaissance de la manière dont les meilleurs auteurs les ont posés et résolus, connaissance qui n'a nulle besoin d'être érudite, mais qui doit au moins être aussi exacte que le permet l'état présent du savoir universitaire en ce domaine ; 3) enfin, et peut-être surtout, selon leur capacité de tirer de ces exemples illustres, non pas tant des solutions que des méthodes, non point des jugements tout faits, mais un pouvoir instruit de juger, capable de s'appliquer à la diversité, mais aussi parfois à la nouveauté de la manière dont les hommes habitent intellectuellement et pratiquement le monde. Sans doute ne peut-on raisonnablement attendre qu'après trois, souvent quatre ou même cinq années d'études de philosophie, les candidats fassent montre d'une autonomie et d'une maturité de pensée que seuls une longue fréquentation des textes philosophiques et un exercice quotidien de l'analyse et du jugement peuvent donner l'espoir d'atteindre. Mais le temps des études est suffisant pour donner à la pensée l'orientation et les assises conceptuelles qui lui permettront de mûrir en intelligence philosophique.

C'est donc ce mélange de maîtrise naissante et de perfectibilité que le jury cherche à déceler et les trois qualités précédemment mentionnées en sont les plus sûres annonciatrices.

Les qualités valorisées par le jury étant intimement liées au métier que les lauréats du concours auront à exercer, elles ne sauraient varier selon le nombre de postes mis au concours. Que le jury ait à pourvoir 26 ou 76 postes, ce sont les mêmes qualités qu'il cherche à déceler. Reste que si le CAPES externe de philosophie ne change pas de nature selon le nombre de postes mis au concours, il est, par la force des choses, devenu, au fil des années récentes, l'un des concours de recrutement de professeurs du second degré parmi les plus sélectifs. Or toute la charge de cette forte sélectivité porte sur les épreuves d'admissibilité. Le rapport entre le nombre de candidats aux épreuves d'admission et le nombre d'admis est en effet à peu près constant, oscillant autour de 2,5 candidats pour 1 admis. C'est donc le rapport entre le nombre de candidats présents à toutes les épreuves d'admissibilité et le nombre d'admissibles qui en principe varie. Toutefois cette variation est statistiquement gommée par la baisse régulière du nombre d'inscrits au concours. Ainsi, tandis que 1363 candidats avaient passé les deux épreuves d'admissibilité du CAPES externe de philosophie en 2003 (pour 1929 inscrits), il n'y avait, lors de cette session, que 841 candidats présents aux deux épreuves d'admissibilité (pour 1375 inscrits). Aussi, quoique, entre ces deux dates, le nombre d'admissibles soit passé de 122 à 59, le taux de sélectivité des épreuves d'admissibilité n'est lui passé que de 8,9% à 7 %. Reste que si ce dernier taux ne peut donc servir à des comparaisons pluriannuelles, il est, en lui même, représentatif du niveau d'exigence des épreuves d'admissibilité du concours. Ayant à pourvoir 26 postes, le jury n'a pu, lors de cette session, retenir que 59 admissibles, auxquels sont venus se joindre 31 candidats des ENS dispensés des épreuves d'admissibilité, portant le nombre total de candidats aux épreuves d'admission du CAPES externe à 90.

On ne saurait donc dissimuler le fait que la réussite aux épreuves d'admissibilité du CAPES externe de philosophie exige désormais non seulement de posséder les qualités précédemment mentionnées, mais de les posséder à un niveau assez élevé de perfection. Il suffit, pour le faire voir, de noter que lors de cette session 2008, la moyenne des 59 candidats déclarés admissibles au CAPES a été de 13,27 pour la première épreuve et de 12,39 pour la seconde épreuve d'admissibilité, ce qui a conduit à fixer la barre d'admissibilité à 11,5. Sans doute ne peut-on attribuer à ces moyennes et aux notes qu'elles résument une valeur absolue dès lors que le jury cherche essentiellement, par sa notation, à distinguer et hiérarchiser les candidats les uns par rapport aux autres. Il n'en reste pas moins que seuls les candidats qui ont été en mesure d'obtenir des résultats satisfaisants aux deux épreuves et, le plus souvent, au moins un bon, voire un excellent résultat à l'une des deux épreuves ont pu dépasser la barre d'admissibilité. Il ne serait donc pas raisonnable d'affirmer que la réussite au CAPES de philosophie ne requiert qu'un travail de préparation solide et régulier pendant l'année qui précède le concours. Si ce travail de préparation est absolument indispensable, si, en particulier, et s'agissant de l'admissibilité, des exercices écrits réguliers durant l'année de préparation sont plus que recommandés, cette indispensable préparation doit simplement venir plier aux contraintes formelles des épreuves du CAPES un travail de compréhension, d'analyse,

de jugement, et, pour tout dire, d'appropriation de la manière philosophique de penser qui doit être engagé dès le début des études de philosophie.

Depuis 2004, le CAPES externe de philosophie comporte deux épreuves d'admissibilité distinctes, une épreuve de dissertation et une épreuve d'explication de texte. Si l'ensemble des qualités précédemment mentionnées doivent apparaître à l'occasion de ces deux épreuves, la nature de chacune de ces deux épreuves oblige à en moduler différemment l'exercice. Dans l'épreuve de dissertation, les candidats doivent être en mesure de dégager et de poser le ou les problèmes philosophiques fondamentaux impliqués par le sujet et, sur cette base, il leur revient, non de faire la liste des solutions qui leur ont été apportées, mais d'élaborer par eux-mêmes une solution philosophiquement conséquente, en puisant chaque fois que nécessaire l'orientation de leur pensée dans quelques solutions exemplaires bien maîtrisées. Dans l'épreuve d'explication de texte, les candidats doivent, là encore, reconstituer le problème philosophique fondamental auquel le texte se confronte, mais, cette fois, il s'agit d'étudier en détail et d'apprécier la manière dont un grand philosophe y a répondu. En aucune façon, comme cela a été rappelé à plusieurs reprises dans de précédents rapports, l'épreuve d'explication de texte du CAPES ne demande que l'on situe le texte dans le contexte de la doctrine de son auteur et, au delà, que l'on explique le texte à partir de cette doctrine ou, si l'on préfère, que l'on fasse sortir le tout de cette doctrine de l'un de ses fragments. Mais outre que la connaissance de ladite doctrine n'est évidemment pas interdite, il est clair qu'aucun grand texte philosophique ne peut être vraiment expliqué, et donc compris, si l'on ne dispose pas d'une connaissance minimale du contexte dialectique de sa rédaction. Si, pour nous en tenir au texte proposé lors de cette session 2008, le problème de la possibilité de l'erreur possède un caractère trans-historique, le fait d'aborder ce problème dans les termes du rapport entre volonté et entendement ne pouvait être pleinement compris sans qu'une certaine théorie du jugement ne soit reconstituée et, avec elle, une position à laquelle l'auteur du texte entendait s'opposer, nommément celle de Descartes, qu'aucun candidat sérieux ne pouvait ignorer.

Il y a donc, entre l'épreuve de dissertation et l'épreuve d'explication de texte, une complémentarité quant aux qualités qu'elles ont pour principal objet de révéler. Si le sens des problèmes philosophiques est le socle commun à ces deux épreuves, l'épreuve de dissertation révèle l'art philosophique de juger propre au candidat, tandis que l'épreuve d'explication permet d'apprécier son aptitude à entrer dans le jugement d'un grand philosophe. Reste que cette différence n'est que d'accent : la dissertation n'autorise pas les approximations ou simplifications historiques, tandis que l'explication ne doit pas conduire à mettre en sommeil le pouvoir propre de juger du candidat.

Pour terminer ce préambule, ajoutons quelques remarques à destination des candidats du CAFEP. En dépit de la forte sélectivité des épreuves d'admissibilité du CAPES externe, le jury n'a pas souhaité déroger à une pratique constante et hautement justifiée qui veut que, soumis aux mêmes épreuves et jugés selon les mêmes critères que les candidats du CAPES externe, les candidats du CAFEP soient soumis à la même barre d'admissibilité ou à une barre extrêmement proche. Cette règle a conduit cette année à déclarer admissibles 10 candidats, sur 170 ayant effectivement participé aux deux épreuves, soit 5,88% de ces derniers. La moyenne des admissibles du CAPEP a été de 13,30 à la

première épreuve et de 11,10 à la seconde épreuve, pour une moyenne générale des admissibles de 12,20. Si la moyenne générale des candidats du CAFEP a été légèrement inférieure à celle des candidats du CAPES, 6,32 contre 6,57, quelques admissibles du CAFEP ont figuré parmi les meilleurs candidats du concours. Aussi est-ce l'ensemble des candidats déclarés admissibles sur la base des épreuves écrites, CAPES et CAFEP confondus, dont le jury entend, au seuil de ce rapport, saluer le travail, quel que soit le résultat qui a été le leur lors des épreuves d'admission.

PREMIÈRE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : DISSERTATION

Durée : 6 heures ; coefficient : 1

Sujet : La moralité est-elle utile à la vie sociale ?

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admissibles
CAPES	874	6,68	13,27
CAFEP	174	6,64	13,30

2. Rapport sur l'épreuve

Le sujet proposé lors de cette session pour l'épreuve de dissertation s'est avéré très sélectif. La forte différenciation des résultats témoigne d'abord de disparités considérables dans la qualité de la préparation du concours par les candidats. Elle traduit plus généralement la situation très diverse de ceux-ci relativement à la maîtrise des exigences du travail philosophique, plus encore que la variabilité de leur bagage théorique. Si le jury se félicite d'avoir lu quelques copies excellentes qui affrontaient fermement le sujet et en proposaient une résolution rigoureuse, il n'en éprouve pas moins un sentiment général de déception face au très grand nombre de dissertations inadéquates, approximatives, et parfois indigentes.

Une dissertation de philosophie n'est jamais l'occasion d'une simple récitation, ce que soulignait par sa formulation même le sujet de cette année, qui, à l'évidence, ne se prêtait pas à la restitution doctrinale immédiate. Il impliquait un travail préalable de délimitation du sens du problème posé par l'énoncé, adossé à l'élucidation des notions mises en jeu. Telle était bien la première difficulté, qui a fait chuter une proportion non négligeable de candidats. Le pourcentage important de notes très basses s'explique par le fait que nombre de dissertations n'ont de fait pas traité le sujet proposé, faute en particulier d'en avoir préalablement analysé les termes. Appelons les candidats à se montrer particulièrement vigilants sur ce point et à prendre garde à ne pas substituer un sujet voisin à celui qui est effectivement proposé. Deux cas se sont ici présentés : il est arrivé que la substitution de sujet s'effectue d'emblée, non sans brutalité, une autre question que celle offerte par l'énoncé étant alors ouvertement formulée ; mais le jury a également observé, plus fréquemment, que des candidats ont progressivement et comme insensiblement dévié de leur trajectoire en cours de route pour en venir au traitement d'un autre problème, le plus souvent « la moralité est-elle une détermination nécessaire de l'homme ? » (homme dont on rappelait au passage qu'il est par ailleurs un être social), ou « la politique est-elle morale ? », ou très communément : « la morale est-elle le fondement de la société ? ». Le premier défaut majeur constaté tient ainsi aux déficiences affectant la tâche de problématisation. Rappelons qu'une dissertation de philosophie remplissant son rôle de questionnement et d'enquête s'articule d'abord autour d'une introduction permettant d'offrir une

problématisation approfondie des différents enjeux du sujet et d'un développement organisé autour d'un plan rigoureux et progressif : ce n'est qu'en honorant ces exigences de base que le talent philosophique de chacun peut véritablement s'épanouir, dans le cadre d'une épreuve de concours. Dans les cas précédemment évoqués, l'introduction ne remplissait pas son rôle. Introduire le sujet consiste essentiellement en effet à indiquer ce qui pose véritablement problème dans l'énoncé proposé. L'opération exige d'emblée un investissement de la part des candidats, dont on attend qu'ils ne se contentent pas, une fois le sujet cité — cité exactement —, d'une relation hypnotique, comme si rien ne méritait d'être ajouté face à l'aveuglante évidence censée en émaner, mais qu'ils interviennent de manière à expliciter le nerf de la difficulté dont l'énoncé est porteur. Ce qui ne consiste pas, répétons-le, à inventer un sujet annexe. Le travail de problématisation doit ainsi s'appuyer sur l'analyse précise des concepts mis en jeu par la formulation du sujet – et de tous ces concepts. En l'occurrence, la richesse sémantique des notions présentes dans le libellé commandait son traitement en termes de seuils et de niveaux. Le candidat ne pouvait prétendre produire un travail sérieux s'il ne franchissait pas les trois seuils qui permettaient d'entrer effectivement au cœur du sujet : il fallait nécessairement éclairer tour à tour les notions de « *moralité* », d'« *utilité* » et de « *vie sociale* ». Mais l'analyse de ces notions impliquait également de distinguer des différences de niveaux avec d'autres notions voisines, afin de pouvoir réellement problématiser le sujet et se livrer à une réflexion philosophique serrée. Ainsi, la notion de « *moralité* » ne pouvait être confondue avec celle de morale, mais pouvait aussi être distinguée de la notion d'éthique entendue au sens d'ensemble de mœurs collectives contractées par le biais d'habitudes. La notion d'« *utilité* » se démarquait apparemment de toute conception déontique de la moralité — certaines bonnes ou très bonnes copies ont rappelé d'emblée l'aspect paradoxal que pouvait présenter, rapporté à une perspective classique, le sujet proposé, du fait de sa référence à l'utilité, cette dernière d'une part et la moralité d'autre part ne visant pas nécessairement le même type de préoccupation et de réalités —, mais elle pouvait renvoyer aussi bien à une approche téléologique qu'à une autre strictement pragmatique. Quant à la notion de « *vie sociale* », il était bon de la distinguer de celle de « *vie politique* », mais aussi de noter qu'elle ne se confond pas non plus avec la notion de « *société* ». Il ne suffisait pas d'en mentionner la spécificité, encore fallait-il tenter de l'expliquer, et pour ce, également relever l'importance de la notion de « *vie* » avec tout ce qu'elle implique, pour la prendre en compte dans l'approfondissement du traitement du sujet, ce que les bonnes dissertations ont su faire avec discernement. Dans l'ensemble, malheureusement, les déficiences et distorsions ont été légion à ce stade du travail. D'abord du fait de l'incomplétude de l'analyse : curieusement, bien peu de candidats ont songé à analyser la notion d'utilité, moins encore à se demander par exemple si elle devait être distinguée de la fonction ou de la satisfaction du besoin. Oubliant l'exigence d'analyse, nombre de copies ont versé ici dans l'édification : trop souvent on en restait à une condamnation indignée de l'utile au nom de Kant et de la pureté de la morale, en n'hésitant pas à identifier l'intérêt au mal. On aurait aimé plus de problématisation ; plus de doigté également dans la manipulation de la figure kantienne — la relecture de la 3^e section des *Fondements de la métaphysique des mœurs* indiquerait assez que la position de Kant sur l'intérêt n'est pas de condamnation fanatique.

Si en revanche bon nombre de copies remarquaient la référence à la moralité, et annonçaient à juste titre que cette notion devait être distinguée de la morale, rares étaient celles qui parvenaient en fait à tenir ce programme. La moralité fit ainsi très régulièrement l'objet d'une assimilation extrêmement formelle à la bonne application de la règle morale, cette dernière notion étant abandonnée à l'indétermination. En sens inverse, nombre de dissertations, soucieuses de creuser l'écart entre les deux notions, identifièrent la moralité aux mœurs sans autre forme de procès. Quasiment jamais la question du caractère moral de cette moralité n'était alors posée – la notion nietzschéenne de moralité des mœurs aurait par exemple permis de donner plus de consistance à cet essai d'analyse qui tournait court. Mais dans leur écrasante majorité, à la lecture du mot de moralité, les candidats ont une nouvelle fois fait donner Kant. Ces salves inaugurales d'impératif catégorique ont généralement eu pour effet d'éteindre rapidement le débat au lieu de l'alimenter, et de faire tourner court la progression argumentative : la nature de cette moralité était rarement explicitée, la justification de son unicité et de son universalité étaient traitées comme allant de soi, à l'abri de toute velléité d'interrogation, de sorte que la dissertation se réduisait presque toujours alors à la vérification sereine de l'impossibilité de répondre à la question par l'affirmative (voire à la proclamation de son absurdité).

C'est toutefois la notion de « vie sociale », il est vrai plus difficile à cerner conceptuellement, qui fut la principale victime des introductions hâtives. De fait, seules les très bonnes dissertations sont parvenues à proposer une analyse fine de la notion, prenant de ce fait un relief et une consistance philosophiques qui les distinguaient nettement. Dans la plupart des cas, la question de la référence à la vie sociale était purement et simplement ignorée, ce qui interdisait alors un traitement complet du sujet. Lorsqu'elle se trouvait mentionnée, il lui arrivait couramment d'être ravalée au niveau de la simple ambition sociale, ou déplacée subrepticement dans le champ purement politique (voire dans la seule sphère économique) : on parlait alors de l'État et des relations politiques (parfois du monde du travail), dont « vie sociale » semblait être un parfait synonyme. On ne compte pas les copies qui s'en tenaient sur ce point à l'évocation formelle d'Aristote et tournaient le dos au problème après avoir lancé sans davantage d'explications l'expression de *zôon politikon*. Cette troisième notion a donc de fait joué un rôle discriminant, les meilleurs travaux étant parvenus à donner son sens plein au sujet en s'interrogeant sur la nature spécifique de la sphère privée et de son ouverture à autrui, son éventuelle logique, la nature de la régulation interindividuelle non-politique. Certains candidats ont su faire jouer ici Aristote de manière plus subtile en mettant en jeu l'analyse de l'amitié présentée par l'*Éthique à Nicomaque* ; certains ont proposé judicieusement de distinguer l'ordre social de la vie sociale, parvenant ainsi à établir un critère de délimitation du social et du politique ; d'autres encore ont tiré parti, dans des perspectives différentes, de Rousseau ou encore d'Arendt pour souligner le fait que la vie sociale n'était pas uniquement la vie avec autrui mais encore sous le regard d'autrui, pour interroger historiquement les liens du public et du privé, en évaluer les différences dans la cité antique et dans les États modernes, parfois pour en conclure au caractère curieusement hybride de la vie en société à l'âge contemporain. On s'étonne en revanche de la rareté des dissertations qui pensèrent à évoquer les aspects les plus quotidiens, les tensions mais aussi les agréments les plus courants du

commerce entre les hommes hors de la sphère du travail, conversation, spectacles, échanges et distractions : bien des copies semblaient à cet égard avoir été rédigées par d'inflexibles anachorètes. On s'étonne de même de l'absence quasi-totale de références à Hume, philosophe fort sensible à ces questions, et de manière plus large l'un des auteurs qui pouvait utilement être exploité pour traiter le sujet dans son ensemble.

La seconde série de remarques que nous amènent à rappeler les travaux des candidats concerne l'importance de la construction : il doit y avoir une nécessité dans l'enchaînement des diverses parties de la dissertation ; en d'autres termes, sur la base de la problématique mise en évidence initialement, une progression logique de la réflexion doit organiser la copie, répondant à une finalité démonstrative, et donnant lieu à la mise en évidence, au fur et à mesure, de réponses justifiées au problème. Une analyse lacunaire du libellé conduisait inévitablement à des difficultés de construction. Les dissertations qui avaient par exemple omis de s'interroger sur les valeurs du mot « utile » se sont généralement trouvées incapables d'aller au-delà d'une construction embryonnaire, faute de pouvoir articuler moralité et vie sociale. Les copies les plus embarrassées ont tourné à l'inventaire des utilités envisageables : la moralité, généralement non définie dans ce cas, était célébrée pour son aptitude à rappeler sa contingence à la vie sociale, selon une compréhension quelque peu négative de l'utilité, ou à lui offrir des exemples de vertu susceptibles de réveiller les consciences. Les brigands et les pirates ont été appelés à la rescousse de bien des dissertations en perdition : l'issue escomptée consistait alors à établir coûte que coûte l'universalité de la présence de régulations morales, fussent-elles spécifiques, jusqu'au sein des groupes humains qui contestent pratiquement l'universalité de la moralité. Il eût alors été nécessaire pour traiter pleinement le sujet de revenir sur la possibilité d'assimiler la moralité aux mœurs dans leurs particularités. Faute d'un tel soutien théorique, nombre de copies se sont contentées d'une démarche des plus sommaires, passant de l'interrogation sur l'utilité de la morale à la proclamation de son absolue nécessité pour la vie sociale, faute de quoi les relations inter-humaines se trouveraient abandonnées aux vices et les sociétés exposées à la désagrégation, ce dont témoignaient les pirates. Plus fréquemment, ainsi qu'on l'a souligné, le problème traité par les candidats se transformait insensiblement pour finir par sortir du sujet effectivement proposé. Faut-il insister sur le fait qu'il est vital de ne pas perdre le fil du sujet en cours d'analyse, et de maintenir un ordre des raisons clairement orienté ? Le jury en a parfaitement conscience, l'exercice est de fait très exigeant ; suivre sans dévier une ligne d'enquête et d'argumentation rigoureuse — ce qui n'empêche nullement qu'elle affronte des apories, intègre des moments négatifs ou emprunte des détours provisoires — demande une attention soutenue contrôlant le déroulement logique du propos. Une suggestion ne sera peut-être pas inutile à ce propos : l'un des moyens de se prémunir contre les glissements incontrôlés peut être d'établir — à tout le moins pour soi-même — des bilans précis du parcours à la fin de chaque grand moment de la dissertation.

C'est dans ce cadre démonstratif que s'apprécie l'utilisation des connaissances philosophiques attendues des candidats. Or, le jury a eu la surprise de constater qu'un nombre non négligeable de copies ne faisaient aucune référence suivie à quelque philosophe que ce soit. Une suite d'opinions personnelles, dans le pire des cas de remarques détachées, tenait alors lieu de développement

argumenté. Variante proche, certains travaux se contentaient parfois de citer un nom illustre, sans exploiter de quelque manière que ce soit les doctrines élaborées par l'éminente personnalité ainsi évoquée. Le champ des penseurs susceptibles d'être convoqués était pourtant extrêmement ouvert, en particulier pour l'analyse de la moralité. Certains ont d'ailleurs su exploiter avec précision et discernement leur culture philosophique. Car la précision est un requisit pour qui se destine à l'enseignement des textes et des doctrines philosophiques. Sur ce point encore, on déplore un nombre bien trop important d'allusions, de restitutions approximatives, de présentations de doctrines caricaturées ou excessivement simplificatrices, voire franchement d'erreurs. Situer les maximes de la morale par provision dans les *Règles pour la direction de l'esprit*, ou prêter à Socrate la déclaration « je suis le thon des Athéniens » pourrait faire sourire ; mais que dire d'une copie de Capes qui soutient que La Boétie a cherché à réfuter Max Stirner ? Plus que d'érudition, c'est parfois d'une simple question de jugement qu'il s'agit : est-il admissible de donner pour une conclusion l'affirmation que « la moralité est utile à la vie sociale à condition qu'elle ne soit pas si morale que cela » (*sic*), ou d'énoncer froidement, en guise d'analyse de la moralité, que « dans les sociétés occidentales, les pratiques cannibalistes sont formellement interdites car elles portent atteinte à l'ordre public et aux bonnes mœurs » ? La rigueur du propos n'est pas moins exigible des candidats quand ils exposent leur propre réflexion que quand ils restituent celle des philosophes.

Plus généralement, le jury a été frappé d'observer que peu de candidats semblent maîtriser dans son ensemble — à tout le moins dans ses grandes lignes — la pensée des auteurs sur lesquels ils s'appuient le plus volontiers. Ceci vaut notamment des grands auteurs les plus couramment rencontrés dans les cursus de philosophie, Platon, Aristote, Descartes ou Kant, qui, trop souvent, ne paraissent connus qu'à travers des anthologies, de manière parcellaire, fragmentée, et en tout cas bien trop lacunaire pour offrir aux candidats la possibilité de prendre le recul nécessaire à l'appréciation globale d'une logique de pensée, et donc de pouvoir l'appliquer au problème qui se trouve soumis à leur réflexion. La même observation vaut du reste pour les textes, qui ne semblent presque jamais connus dans leur unité d'ensemble, et se trouvent évoqués de manière myope, à travers de courtes séquences réputées illustres. Là encore, on ne peut que suggérer aux candidats d'éviter la pratique des morceaux choisis et des résumés de doctrines prêts à l'emploi pour faire porter leurs efforts sur l'acquisition globale des auteurs et sur l'étude de la logique d'ensemble des textes. Il résulte de ces déficiences que bien des travaux manquent vite de souffle, de sorte qu'après avoir évoqué une analyse empruntée à un premier auteur, l'incapacité à expliciter et développer conduit à se réfugier presque aussitôt auprès d'un nouvel auteur, la multiplication, parfois vertigineuse, des références ne pouvant que brouiller le propos. L'idée qu'on puisse et doive approfondir un travail de définition au cours du développement semble échapper à beaucoup de candidats. C'est ainsi que des distinctions des plus classiques, comme l'opposition entre moralité et légalité, furent très peu travaillées. De la même manière, on a souvent affirmé que la moralité vient renforcer le droit, conforter les lois au moyen du sentiment, mais on s'est rarement interrogé de manière approfondie sur les rapports entre droit et morale que présuppose une telle vision des choses afin de la rapporter au problème. Certains candidats se sont rappelés Descartes et en particulier la première maxime de la

morale par provision du *Discours de la méthode*, prescrivant d'« obéir aux lois et aux coutumes de mon pays » — mais une fois encore l'analyse tournait généralement court, et quasiment personne n'a songé à tirer parti de la suite du paragraphe, qui accorde précisément à l'utilité un rôle justificateur qui pouvait être interrogé : « Et encore qu'il y en ait peut-être d'aussi bien sensés, parmi les Perses ou les Chinois, que parmi nous, il me semblait que le plus utile était de me régler selon ceux avec lesquels j'aurais à vivre ». De même encore, alors que beaucoup ont évoqué Hobbes, et décrit l'état de nature comme un état « asocial » — les hommes n'ont pas de moralité à ce stade, et donc ils sont en guerre — on a presque toujours omis tout ce qui pourrait permettre de creuser la question de la « moralité », notamment la distinction entre loi et droit de nature, ou encore la définition hobbesienne de la justice. L'explicitation du sens et des implications des concepts se solde très fréquemment par un changement brusque de pôle philosophique. La référence n'est généralement que l'occasion de situer (ou d'évoquer rapidement) une position, mais quasiment jamais de la questionner, ce qui serait pourtant le moteur d'une progression argumentée.

Les copies abouties ont su unir la maîtrise de l'argumentation à la précision des références à la faveur d'une enquête cherchant à dégager le mode de liaison articulant la moralité à la vie sociale. Et à cet égard, les thèses soutenues et les références philosophiques mobilisées dans les bonnes dissertations ont été extrêmement diverses. Certains ont décelé dans la formulation du sujet un contexte résolument moderne en insistant sur l'articulation entre vie sociale et société civile : ils ont su faire intervenir Mandeville, parfois fort bien exploité, Smith, Durkheim, Hayek, ou Rawls. Mais le sujet pouvait aussi donner lieu à un traitement plus classique s'appuyant sur Aristote ou sur Bergson. Et de fait, on a rencontré quelques très bonnes analyses inspirées par les *Lois* de Platon, ou d'autres faisant jouer avec finesse les liens entre l'*Éthique à Nicomaque* et la *Politique* d'Aristote. Certains candidats ont su croiser les deux approches en se servant de la troisième partie des *Principes de la philosophie du droit* de Hegel ou des analyses arendtiennes sur la vie sociale, dans la *Condition de l'homme moderne*. Le recours à Kant a souvent été tenu pour un devoir : mais il ne s'est avéré pertinent que lorsque le candidat maîtrisait correctement la logique développée dans la *Critique de la raison pratique*, voire dans la *Doctrine de la vertu*, et ne s'en tenait pas à une fugitive mention de l'impératif catégorique et du critère d'universalisation des maximes. Les bonnes dissertations, quelle que soit la diversité de leur orientation, se sont toutes distinguées d'abord par leur effort pour construire une problématique à partir des notions fondamentales du sujet. Plusieurs d'entre elles ont par exemple interrogé ces notions en termes de compatibilité, notion introduite comme une condition de possibilité de l'éventuelle utilité : l'exigence morale peut-elle s'unir harmonieusement à la sphère empirique des relations inter-humaines étant donné le rôle apparemment mineur que semble à première vue y jouer le souci du bien ? Telle copie remarquable s'est ainsi attachée à démontrer, au moyen d'une analyse fine, que c'est bien plutôt la légalité que la moralité qui est utile à la vie sociale, alors caractérisée par les conditions minimales de la concorde qui rend possible le règne du droit. La référence à la philosophie kantienne de l'histoire a permis à quelques uns de problématiser la question de la « vie sociale », en termes de devenir historique, en justifiant grâce à la perspective cosmopolitique et au concept d'insociable sociabilité la jonction de celle-là avec la morale et la politique, ce qui est tout

autre chose que le fait de la présupposer. Certains ont cherché à travailler le problème en privilégiant la reconnaissance d'un caractère prioritairement communautaire à toute régulation morale ; cette perspective conduisait certains candidats à préciser le sens du sujet en remettant alors en cause une compréhension abstraite de la moralité comme commandement rationnel pur et en exploitant pour cela la distinction hégélienne de la moralité (abstraite) et de l'éthicité. Ainsi que nous l'avons souligné, il est en revanche regrettable qu'un philosophe de l'importance de Hume soit si peu connu des candidats, fait étonnant, qui témoigne peut-être d'un manque de familiarité dommageable avec certains courants de la pensée philosophique. Par la mise au jour de la bienveillance comme fondement de la morale, la découverte que « l'utilité, qui est l'effet des vertus sociales, constitue au moins une *part* de leur mérite », ou encore par l'analyse du statut de la justice, qui selon la section III de *l'Enquête sur les principes de la morale*, « à l'évidence, tend à promouvoir l'utilité publique et à soutenir la société civile », l'enquête humienne offrait aux candidats des éléments de réflexion particulièrement pertinents sur les trois notions liées par le sujet. De manière générale, c'est un constat à retenir que les bonnes copies, notées au dessus de 13, se détachaient véritablement par leur maîtrise du sujet et des exigences de l'exercice. Non seulement elles s'efforçaient de traiter de manière exhaustive les différents enjeux, mais elles savaient souvent offrir un traitement plus personnel du sujet, nourri par des références précises, parfois originales, à un nombre restreint d'auteurs philosophiques précisément étudiés, et propices à venir étayer une prise de position pertinente sur le problème. Ainsi, répétons-le puisqu'aussi bien le jury n'entend pas proposer par ces remarques de corrigé idéal, des copies d'inspiration philosophique très différentes ont pu obtenir les meilleures notes. On ne s'étonnera pas de lire que ces dissertations se caractérisaient encore par la qualité formelle de leur réalisation : souci de la clarté dans l'exposition, soin apporté à l'écriture, et respect strict de l'orthographe française, qu'ignorent à leurs risques et périls un nombre bien trop important de candidats.

Les déficiences que nous avons signalées ne l'ont été qu'afin de permettre aux candidats d'y remédier efficacement. Insistons pour achever ces remarques sur la nécessité impérieuse, pour tout candidat au Capes de philosophie, d'une préparation soutenue, tant dans l'exigence que dans la durée. Outre le travail de lecture et d'assimilation doctrinale, l'élément essentiel en est la pratique réitérée de l'entraînement à la dissertation, tout comme aux autres exercices. On recommandera donc avec insistance de veiller à la régularité de ce travail durant l'année de préparation. Si le jury a parfois pu avoir le sentiment que certains découvraient les difficultés de l'exercice et de sa logique le jour de la première épreuve, il a plaisir à saluer les candidats remarquablement préparés dont le travail démontrait une familiarité avec l'exercice qui ne laissait aucun doute sur leur aptitude à transmettre et faire comprendre à leur tour la nature de la réflexion philosophique.

Rapport établi par M. Patrick WOTLING, à partir des observations des correcteurs.

SECONDE COMPOSITION DE PHILOSOPHIE : EXPLICATION DE TEXTE

Durée : 6 heures ; coefficient : 1

Sujet : « Je n'admets pas que les erreurs dépendent plus de la volonté que de l'entendement. Croire le vrai ou croire le faux, l'un étant connaître, l'autre se tromper, n'est autre chose qu'une certaine conscience ou un certain souvenir de perceptions ou de raisons, et cela ne dépend donc pas de la volonté, si ce n'est dans la mesure où, de manière indirecte, il finit aussi parfois par arriver à notre insu que ce que nous voulons, il nous semble que nous le voyons. [...] Nous jugeons donc, non pas selon notre volonté, mais selon ce qui nous apparaît. Quant à l'opinion que la volonté s'étend plus loin que l'entendement, elle est plus ingénieuse que vraie : ce ne sont là que belles paroles pour le grand public. Nous ne voulons rien que ce qui s'offre à l'entendement. L'origine de toutes les erreurs est, en un certain sens, la même que la raison des erreurs de calcul qu'on observe chez les arithméticiens. En effet, il arrive souvent que, par un défaut d'attention ou de mémoire, nous faisons ce qu'il ne faut pas faire ou omettons ce qu'il faut faire, ou bien que nous croyons avoir fait ce que nous n'avons pas fait, ou que nous avons fait ce que nous croyons n'avoir pas fait. Ainsi il arrive que dans le calcul (auquel, dans l'âme, répond le raisonnement), on oublie de poser certains signes nécessaires ou qu'on en mette qu'il ne faut pas ; qu'on néglige un des éléments du calcul en les rassemblant, ou qu'on opère contre la règle. Lorsque notre esprit est fatigué ou distrait, il ne fait pas suffisamment attention à ses opérations présentes, ou bien, par une erreur de mémoire, il accepte comme déjà prouvé ce qui s'est seulement profondément enraciné en nous par l'effet de répétitions fréquentes ou d'un attachement obstiné ou d'un désir ardent. Le remède à nos erreurs est également le même que le remède aux erreurs de calcul : faire attention à la matière et à la forme, avancer lentement, répéter et varier l'opération, recourir à des vérifications et à des preuves, découper les raisonnements étendus pour permettre à l'esprit de reprendre haleine, et vérifier chaque partie par des preuves particulières. Et comme, dans l'action, on est quelque fois pressé, il est important qu'on ait habitué l'âme à être présente à elle-même, à l'exemple de ceux qui, même au milieu du bruit et sans calculer par écrit, savent exécuter des opérations sur de très grands nombres. De cette façon, l'esprit ne se laisse pas facilement distraire par les sensations externes ou par ses propres images et affections, mais il reste maître de ce qu'il est en train de faire, il conserve son pouvoir d'attention ou, comme on dit communément, de réflexion en soi-même, de manière à pouvoir, tel un conseiller extérieur, se dire sans cesse à lui-même : vois ce que tu fais, pourquoi le fais-tu actuellement ? Le temps passe ! » Leibniz, *Remarques sur la partie générale des Principes de Descartes*, sur la première partie, articles 31-35, trad. P. Schrecker modifiée.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admissibles
CAPES	841	6,28	12,39
CAFEP	170	5,96	11,10

2. Rapport sur l'épreuve

La visée générale du texte (critiquer la conception cartésienne de l'erreur et en proposer une autre) a le plus souvent été discernée, mais la culture philosophique nécessaire à son explicitation a fait défaut à un nombre relativement important de copies qui se sont ainsi égarées très vite en soutenant, soit que la thèse cartésienne consistait à affirmer qu'on peut juger de ce qu'on ne perçoit en aucune manière, soit que l'implication de la volonté dans l'erreur dans la doctrine cartésienne signifierait que l'erreur procède d'une volonté de se tromper, la restitution de la critique et de la thèse leibniziennes

étant à l'avenant. Les copies n'ayant pu atteindre à un minimum d'intelligence du propos du texte faute d'un rappel précis de la doctrine cartésienne ont été sanctionnées par des notes très basses (inférieures à 5).

Si le plan du texte (qui ne présentait pas de difficultés), a été lui aussi aperçu par la très grande majorité des candidats (critique de l'explication cartésienne de l'erreur/ thèse leibnizienne sur l'origine de l'erreur /énoncé du remède aux erreurs), il faut souligner que trop de copies s'acquittent de ces précisions comme d'une figure imposée de l'exercice d'explication de texte, sans en faire un point d'appui pour l'approfondissement de la compréhension de l'argumentation mise en oeuvre dans le texte, et paraissent s'autoriser de cette partition pour traiter les différents temps du texte comme des développements relativement indépendants les uns des autres. Il est en effet assez surprenant que parmi les copies ayant produit une analyse correcte du premier temps du texte, seul un petit nombre d'entre elles investissent dans l'analyse du second et du troisième moment les résultats de l'analyse du premier. On s'attendait ainsi, par exemple, à ce que soit soulignée la continuité argumentative du texte par la mise en évidence du fait que l'erreur de calcul à partir de laquelle Leibniz explicite la cause de toute erreur ne saurait être imputée à la volonté. Ou encore, à ce que les candidats soient attentifs aux échos internes du texte qui pouvaient les aider à mieux circonvier certains de ses thèmes centraux (ainsi, par exemple : *une certaine conscience ou un certain souvenir de perceptions ou de raisons* (l. 2-3) ; *par un défaut d'attention ou de mémoire* (l. 11) et *lorsque notre esprit est fatigué ou distrait, il ne fait pas suffisamment attention à ses opérations présentes, ou bien, par une erreur de mémoire, il accepte comme déjà prouvé...* (l. 16-18)).

D'une manière générale, c'est l'attention portée à l'articulation argumentative du texte qui a fait la différence, au sein de l'ensemble de copies témoignant d'une culture philosophique appropriée et de qualités d'analyse, entre celles qui ont obtenu des notes comprises entre 6 et 9 et celles qui ont obtenu des notes supérieures. Ce sont tout particulièrement la précision de l'analyse de la critique leibnizienne de la théorie cartésienne de l'erreur, ainsi que l'attachement à l'explicitation du rôle de l'évocation de l'erreur de calcul dans l'argumentation visant à établir une théorie générale de l'erreur différente de la conception cartésienne, qui se sont avérées discriminantes.

* * *

Leibniz évoque d'abord la thèse cartésienne selon laquelle l'erreur dépend *plus de la volonté que de l'entendement* (l. 1) : la thèse de Descartes est non pas que l'erreur dépendrait exclusivement de la volonté et en aucune manière de l'entendement, ainsi qu'un certain nombre de copies l'ont soutenu, mais que l'erreur relève *d'avantage* de la volonté que de l'entendement, au sens où c'est la volonté qui prononce le jugement à l'égard de la chose perçue par l'entendement, et cela dans une certaine indépendance à l'égard de la perception de l'entendement, puisque nous pouvons juger de quelque chose lors même que notre entendement n'en a qu'une perception très imparfaite, c'est-à-dire lors même que la perception de l'entendement est si confuse qu'elle n'induit aucune inclination à juger que la chose est telle ou telle. L'erreur advient donc parce que la volonté se détermine elle-même à prononcer un jugement sur une chose dont l'entendement n'a pas une connaissance suffisante pour que le jugement se fasse en connaissance de cause, c'est-à-dire soit déterminé par la perception

intellectuelle. C'est en ce sens que l'erreur dépend plus de la volonté que de l'entendement chez Descartes. L'explication cartésienne suppose donc d'admettre que c'est la volonté qui juge et, dans le cas de l'erreur tout au moins, une certaine indépendance de la volonté et de son jugement par rapport à la représentation que l'entendement a de la chose dont on juge, c'est-à-dire que l'erreur apparaît comme un jugement arbitraire ou non-fondé, lié à une capacité de la volonté à s'auto-déterminer .

Leibniz récuse cette explication de l'erreur au nom d'une doctrine générale du jugement selon laquelle l'assentiment *n'est autre chose qu'une certaine conscience ou un certain souvenir de perceptions ou de raisons* (l. 2-4). Le jugement, vrai ou faux, n'est jamais arbitraire et sans rapport avec les représentations que l'esprit a de ce dont il juge. Il repose toujours sur des représentations sensibles (perceptions) ou intellectuelles (raisons), que celles-ci soient elles-mêmes actuellement présentes à l'esprit, ou bien que le jugement suive du souvenir actuel de perceptions ou de raisons antérieurement perçues. Davantage, l'assentiment ne se distingue pas de la conscience ou du souvenir de ces perceptions ou raisons, il est la conviction induite par la présence de ces perceptions ou raisons, ou de celle de leur souvenir, à l'esprit. Il fallait donc souligner ici que la volonté n'est pas pour Leibniz l'instance qui juge : *cela ne dépend donc pas de la volonté* (l. 3-4), contrairement à ce que soutient Descartes. Ce qui détermine le jugement ce n'est pas la volonté, mais le contenu perceptif dont nous avons conscience ou le souvenir d'un contenu perceptif antérieur : *nous jugeons donc non pas selon notre volonté mais selon ce qui nous apparaît* (l. 6). Notons ici que rien ne justifiait l'interprétation du terme « apparaître » à partir de la notion de phénomène. Ce passage n'autorisait pas davantage à conclure à un empirisme de Leibniz. Et, dans la mesure où le propos de Leibniz est ici de récuser tout rôle direct de la volonté dans le jugement, l'évocation de la critique leibnizienne de la liberté d'indifférence était non-pertinente pour expliciter ce moment du texte.

L'apparente concession de Leibniz à la thèse suivant laquelle la volonté influe sur le jugement, (*cela ne dépend donc pas de la volonté si ce n'est dans la mesure où, de manière indirecte, il finit aussi parfois par arriver à notre insu que ce que nous voulons, il nous semble que nous le voyons*) (l. 3-5) ne pouvait être éludée, mais devait être analysée de très près, à un double titre.

Il fallait tout d'abord souligner qu'elle ne revient en aucune manière sur la critique de la théorie cartésienne du jugement qui vient d'être prononcée. Si un rôle paraît concédé à la volonté dans la détermination du jugement, il ne s'agit pas de lui reconnaître le pouvoir de prononcer un jugement par elle-même, et sans que la représentation l'y incline. Leibniz ne réintroduit aucun hiatus entre la représentation et le jugement, où interviendrait la volonté, puisque l'influence qu'il reconnaît à la volonté s'exerce en quelque sorte en deçà, sur la représentation elle-même. Si la volonté peut influencer sur le jugement, c'est en tant qu'elle peut influencer sur la perception qui commande l'assentiment, non pas en tant qu'elle pourrait en toute indépendance déterminer l'assentiment lui-même.

On devait aussi commencer à dégager le thème central du texte, celui de l'attention, qui commande aussi bien le rôle que Leibniz confère ici à la volonté dans l'erreur, que celui qui lui revient dans le remède qu'il propose à l'erreur dans la troisième partie du texte. Il fallait ici souligner que l'influence de la volonté sur la perception ne s'exerce selon Leibniz que *de manière indirecte* (l. 4), ceci parce que la volonté ne détermine pas directement ce que nous percevons : la teneur de nos

représentations, ou le souvenir que nous en avons ne dépendant pas directement de notre volonté. Si la volonté exerce un rôle sur le contenu de nos représentations, c'est parce qu'elle oriente notre attention, de sorte que, au fil du temps (*il finit aussi parfois par arriver*, l. 4), et sans que nous en ayons de véritable dessein (*à notre insu*, l. 5, ce qui nous renvoie ainsi dans le cas présent davantage au domaine des affects que de l'attention volontaire à proprement parler), nous faisant considérer principalement ce qui rencontre notre intérêt et nos désirs et négliger le reste, elle accommode progressivement nos représentations à nos désirs au point que *ce que nous voulons, il nous semble que nous le voyons* (l. 5) de sorte que nous finissons par juger conformément à ce que nous voulons, par estimer vrai ce que nous souhaitons être vrai, thème qui trouvera un écho un peu plus bas dans le texte, lorsque Leibniz évoquera, aux lignes 18-19, comme cause d'erreur, l'enracinement profond de convictions sous l'effet *d'un attachement obstiné ou d'un désir ardent*.

La deuxième thèse cartésienne évoquée avec précision par Leibniz : *quant à l'opinion que la volonté s'étend plus loin que l'entendement* (l. 6-7) devait elle aussi être précisée : elle ne consiste pas pour Descartes à soutenir que la volonté pourrait juger de ce dont l'entendement n'a aucune perception, mais à affirmer que la volonté ne peut par essence souffrir aucune limite, contrairement à l'entendement. On n'attendait pas que soit explicitée la fonction ni le statut précis de cette thèse dans le passage des *Principes de la philosophie* commenté par Leibniz, mais, à tout le moins, que soit indiqué qu'il s'agit d'une thèse en affinité avec l'affirmation de la volonté comme puissance capable de s'auto-déterminer, et que c'est cet aspect de la doctrine cartésienne qui est ici critiqué.

Leibniz propose ensuite sa propre explication de l'erreur, en affirmant qu'il n'y a pas d'autres facteurs d'erreur dans la connaissance humaine que ceux que les erreurs de calcul en arithmétique permettent de discerner, autrement dit, que l'examen de l'erreur de calcul permet de rendre raison de la manière dont toute erreur se produit.

Il convenait ici de souligner d'abord, pour mettre en évidence la continuité argumentative du texte, que si toute erreur est à penser d'après l'erreur de calcul, l'erreur n'est en rien un jugement arbitraire, conformément à ce qui a été affirmé dans le premier temps du texte. Le résultat erroné d'un calcul, étant directement déterminé par l'opération effectivement mise en œuvre, est toujours ce qu'il doit être. A cet égard, soulignons que l'exemple très fréquemment invoqué pour illustrer l'erreur de calcul par les candidats, à savoir, une erreur du type : $2+2=5$ n'illustre pas par lui-même l'explication qu'en donne Leibniz. Bien plus pertinente était l'évocation du cas où l'on oublie de poser une retenue dans une addition, encore fallait-il alors souligner dans l'exemple choisi que le résultat erroné n'a rien de fortuit, mais correspond au calcul effectivement effectué par l'esprit.

Il fallait ensuite principalement expliquer pourquoi l'examen de l'erreur de calcul permet de rendre raison de la manière dont toute erreur se produit. Il fallait rappeler ici que ce qui fait pour Leibniz la perfection de l'arithmétique, ce sont ses caractères, qui se rapportent aux notions dont ils sont les signes de telle manière que leur combinaison équivaut à la combinaison des notions. Dès lors, le raisonnement consiste dans le calcul, c'est-à-dire dans l'opération sur les caractères. L'erreur de calcul coïncide donc avec l'erreur de raisonnement et permet d'en expliciter la nature (elle se produit

quand l'opération effectuée ne respecte pas les règles de combinaison des signes) et les facteurs. Pour expliciter ces points, il était particulièrement important de se pencher sur les lignes 13-14 du texte, où Leibniz précise : *dans le calcul (auquel dans l'âme répond le raisonnement)*, ce que très peu de candidats ont fait. L'évocation fréquente du projet de caractéristique universelle n'a que très rarement ici dépassé la simple allusion pour nourrir une véritable analyse de la fonction paradigmatique de l'erreur de calcul dans l'explicitation des causes de l'erreur en général.

Il convenait aussi de relever que ce n'est qu'*en un certain sens* (l. 9) que l'origine de toute erreur est la même que la raison des erreurs de calcul, notamment parce que les calculs longs et compliqués s'effectuent en général par écrit, c'est-à-dire en fixant sur le papier les étapes du calcul, de sorte que la mémoire n'y a donc pas la même place que dans les autres domaines de la connaissance. Les erreurs de mémoire consistent en ce que *nous croyons avoir fait ce que nous n'avons pas fait, ou que nous avons fait ce que nous croyons n'avoir pas fait* (l. 12-13). Le souvenir est erroné en ce qu'il nous laisse croire que nous avons opéré droitement dans une opération antérieurement effectuée, alors que ce n'était pas le cas. Dans tout calcul arithmétique peuvent survenir des erreurs inaperçues qui pèseront sur les étapes ultérieures, mais si le calcul est écrit, ce n'est pas du fait d'une déficience de la mémoire qu'on en fait intervenir le résultat erroné dans les prémisses de l'opération actuelle. Ainsi, le défaut de mémoire concerne plus particulièrement les autres champs de connaissance. Reste qu'un défaut de mémoire s'enracine toujours dans une déficience de l'attention lors de l'effectuation de l'opération de pensée dont nous avons le souvenir, et que dans cette mesure la racine de toute erreur est bien la même : le défaut d'attention.

L'erreur de mémoire a cependant aussi des facteurs qui lui sont propres, qu'il fallait expliciter en s'appuyant sur les lignes 17-19 : *par une erreur de mémoire, il accepte comme déjà prouvé ce qui s'est seulement profondément enraciné en nous par l'effet de répétitions fréquentes ou d'un attachement obstiné ou d'un désir ardent*. L'erreur de mémoire consiste dans tous les cas à considérer comme ayant valeur de preuve des enchaînements antérieurs de pensée qui n'étaient pas démonstratifs, mais qui, du fait de certains facteurs ont enraciné en nous des convictions. On a déjà donné ici des éléments pour analyser la manière dont l'attachement obstiné et le désir ardent peuvent enraciner en nous des convictions. Concernant le premier facteur indiqué par Leibniz, il s'agit de l'association d'images produite par une expérience fréquemment répétée, qui ne saurait avoir valeur de preuve parce qu'on n'en connaît pas la raison, il s'agit d'un enchaînement de pensées qui mime le raisonnement.

Dans l'analyse du troisième temps du texte, il fallait insister sur l'exercice du *pouvoir d'attention* (l. 28) très clairement explicité comme pouvoir de *réflexion en soi-même* (l. 29), par lequel l'esprit est présent à lui-même et à ses opérations, et s'assure ainsi la maîtrise de sa progression de pensée de manière à pouvoir s'en rendre raison à lui-même : *vois ce que tu fais, pourquoi le fais-tu actuellement ?* (l. 30). Autrement dit, il s'agit du pouvoir par lequel l'esprit s'assure de la valeur démonstrative de ses enchaînements de pensées. A cette maîtrise, qui résulte de ce qu'on peut appeler l'attention volontaire, Leibniz oppose tout ce qui peut interférer dans le cheminement des

pensées de l'esprit et en compromettre l'enchaînement raisonné, comme *les sensations externes* ou encore *ses propres images et affections* (l. 27), où l'on pouvait voir un écho, d'une part, des associations d'images liées aux expériences antérieures évoquées dans le second temps du texte, et, d'autre part, de la manière dont les affections infléchissent l'attention, telle qu'elle a été évoquée dans le premier temps du texte.

S'agissant des remèdes pour éviter les erreurs et le défaut d'attention d'où elles procèdent, on ne pouvait se contenter, comme cela a été maintes fois le cas, de les considérer comme une reprise des préceptes cartésiens des *Règles pour la direction de l'esprit* et du *Discours de la méthode*. Un effort d'explicitation de la notion de *remède* (l. 19) aux erreurs était nécessaire, celle-ci marquant l'écart par rapport à la perspective cartésienne et à son insistance sur la notion de méthode. Le problème souligné par Leibniz dans ce texte est avant tout celui non pas de la méthode (c'est-à-dire de la connaissance de la manière dont l'esprit doit opérer pour que sa connaissance soit vraie), comme en témoigne le fait que l'arithmétique même ne soit pas soustraite au risque d'erreur, mais celui de la faiblesse de l'esprit toujours soumis au risque d'une déficience d'attention relativement à la mise en œuvre de son opération présente. Aucune méthode ne peut éliminer ce risque. La question est donc celle du remède que l'on peut apporter à ces déficiences. Cela permettait d'expliquer pourquoi il faut *répéter et varier l'opération* (l. 21) afin de s'assurer de sa mise en œuvre correcte, la variation de l'opération consistant à la réitérer sur un autre contenu pour s'assurer que sa forme est correcte. Il fallait souligner aussi le recours à *des vérifications et à des preuves* (l. 21-22), comme lorsque l'on fait vérifier un calcul par autrui, ou qu'on en éprouve la validité par des procédés tels que la preuve par neuf. Toutes choses qui ne sauraient purement et simplement se ramener à la règle cartésienne du dénombrement. De même, lorsqu'il s'agit de *découper les raisonnements étendus pour permettre à l'esprit de reprendre haleine* (l. 22-23), la perspective n'est pas celle de la recherche du simple ou de la règle cartésienne dite d'analyse, mais d'éviter le partage et donc l'affaiblissement de l'attention. On remarquera la même distance avec Descartes dans le thème de l'exercice : *il est important qu'on ait habitué l'âme à être présente à elle-même* l. 24-25, qui doit permettre, non plus de rectifier après coup les erreurs, mais de préparer l'esprit à raisonner droitement même dans les conditions les moins favorables au maintien de l'attention (impossibilité d'avancer lentement, sensations externes très remarquables), mais aussi, en se passant, même quand il s'agit d'arithmétique, (exécuter des opérations sur de très grands nombres au milieu du bruit et *sans calculer par écrit*, l. 25) de l'aide que confère l'écriture du raisonnement, sans en abandonner pour autant la maîtrise.

En ce point, il fallait d'ailleurs remarquer en outre que Leibniz reprend ici un problème rencontré par Descartes : *dans l'action, on est quelque fois pressé* (l. 23-24), et qu'il y répond d'une manière qui s'éloigne de la solution cartésienne, en indiquant comment ne pas sacrifier la vérité de la connaissance à l'urgence de l'action, d'une manière qui est en affinité avec la critique de la théorie cartésienne du jugement, et de l'auto-détermination de la volonté qu'elle implique, menée dans la première partie du texte.

A la lumière de l'analyse du texte, on pouvait conclure par l'examen d'une question souvent soulevée, à juste titre, par les candidats, en précisant comment Leibniz, tout en niant que la volonté détermine le jugement, lui accorde cependant un rôle dans la connaissance qui est rien moins que neutre à l'égard de la vérité ou de la fausseté des jugements, ce qu'on pouvait expliciter par une reprise en parallèle des l. 4-5 et 24-26.

Rapport établi par M^{me} Laurence RENAULT, à partir des observations des correcteurs.

Épreuves d'admission

	Candidats admissibles	Candidats dispensés de l'admissibilité	Candidats présents aux 3 épreuves	Moyenne des présents	Moyenne des admis	Nombre d'admis
CAPES	59	31	62	8,80	10,16	26
CAFEP	10		8	9,50	10,09	7

PRÉAMBULE

Les épreuves d'admission du CAPES, sans chercher à reproduire la situation d'un professeur dans sa classe, présentent avec celle-ci d'importantes analogies. Si, lors de ces épreuves, le jury reste évidemment attentif aux qualités proprement philosophiques que nous avons mentionnées dans le préambule aux rapports sur les épreuves d'admissibilité, la forme propre des épreuves d'admission, à savoir leur caractère oral mais aussi, pour deux d'entre elles, la présence d'un entretien avec le candidat, permet au jury d'affiner son appréciation. La clarté d'exposition, la pertinence du propos, la présence du candidat à sa parole, son aptitude à répondre avec aisance aux questions qui lui sont posées viennent ajouter des éléments d'appréciation aux qualités proprement philosophiques qui restent évidemment la base de l'évaluation des candidats.

Le niveau élevé de l'écrit du concours explique que les résultats aux épreuves d'admission aient eux-mêmes, en moyenne, été d'un assez bon niveau. La moyenne des candidats du CAPES a en effet été de 9,29 pour l'épreuve d'explication, de 8,28 pour l'épreuve de leçon et de 9,48 pour l'épreuve sur dossier, tandis que les moyennes des candidats du CAFEP ont été, respectivement, de 9,63, 7,70 et 12,11. Cette relative homogénéité des moyennes cache toutefois l'assez grande disparité des résultats individuels. Rares sont en effet les candidats à avoir été en mesure d'obtenir des résultats satisfaisants, *a fortiori* excellents, aux trois épreuves, ces rares candidats ayant, pour cette raison, été reçus aux premiers rangs du concours. Reste qu'aucun candidat, parmi ceux qui ont été admis, n'a totalement manqué l'une de ses épreuves, de sorte que s'il n'est pas nécessaire d'exceller dans les trois épreuves d'admission pour être admis, il est en revanche indispensable d'y obtenir partout un résultat au moins honorable.

On remarquera que, des trois épreuves d'admission, l'épreuve de leçon est celle dont la moyenne générale est la plus basse. La cause prochaine en est que la leçon est l'épreuve où le nombre de notes très basses est le plus important. 23 candidats du CAPES ont en effet eu une note de leçon inférieure à 6, contre 4 pour l'épreuve d'explication et 6 pour l'épreuve sur dossier. Cette situation trouve très certainement sa cause première dans la nature même de l'épreuve et dans l'absence d'entretien avec le jury. Dans l'épreuve de leçon, le candidat doit non seulement construire une problématique pertinente, mais il doit aussi la développer et l'illustrer d'une façon qui ne soit ni

ignorante des lieux communs de la problématique, ni inféodée à ceux-ci au point de faire de la leçon une litanie de poncifs. Les occasions de passer à côté du sujet ou de l'affadir jusqu'à la platitude sont donc plus nombreuses que pour les deux autres épreuves. Par ailleurs, si l'entretien avec le jury ne joue en aucune façon le rôle d'un oral de rattrapage, il permet néanmoins souvent au jury d'amener le candidat à corriger ou à compléter sa prestation initiale, ce qui n'est pas possible pour la leçon. Il est donc très important que les candidats de la session 2009 s'exercent à cette épreuve, non seulement en situation, mais aussi, si l'on peut dire, *in mente* et ils trouveront pour cela ci-après la liste de tous les sujets qui ont été proposés aux candidats de la session 2008.

S'agissant des deux autres épreuves, si les prestations catastrophiques sont plus rares, il arrive malheureusement qu'elles y soient à ce point médiocres que les chances de se rattraper dans une autre épreuve deviennent faibles. Les meilleures prestations moyennes lors de ces deux épreuves ne doivent donc pas détourner les candidats d'une préparation à ces épreuves aussi régulière qu'à l'épreuve de leçon.

L'épreuve sur dossier, comme le rapport ci-après le rappelle, est sans aucun doute une authentique épreuve de philosophie, mais sa spécificité tient au fait que sa matière première, ses thèmes ou ses sujets sont directement tirés de la pratique de l'enseignement de la philosophie en classe terminale. Selon la matrice proposée au candidat, l'épreuve sur dossier conduira à traiter un sujet de dissertation du type de ceux donnés au baccalauréat, à expliquer un texte de la longueur et du degré de difficulté de ceux donnés au baccalauréat, à problématiser et à développer une notion du programme des classes terminales, soit pour elle-même, soit en association avec une autre notion. Il est donc non seulement important pour la réussite au concours, mais indispensable pour le métier auquel la réussite au concours donne accès, que les candidats ne se contentent pas d'acquérir une connaissance de survol du programme des classes terminales. On trouvera donc en annexe à ce rapport les documents relatifs à ce programme qui sont remis aux candidats lors de l'épreuve sur dossier, mais qu'il est plus que souhaitable de connaître bien avant.

S'agissant de l'épreuve orale d'explication de texte, la réglementation du concours n'oblige pas le jury à puiser les textes proposés aux candidats dans l'œuvre d'un auteur inscrit au programme des classes terminales. Néanmoins, c'est principalement dans les œuvres de ces auteurs, au reste fort nombreux, que les textes sont choisis, en y ajoutant quelques auteurs dont on peut comprendre qu'ils puissent ne pas figurer dans le programme des classes terminales, mais dont en revanche on ne pourrait comprendre qu'un professeur de philosophie les ignorât : ainsi de la *Logique* d'Arnauld et Nicole, de tel texte de Claude Bernard ou de Pierre Duhem, ou de tel autre de Maine de Biran ou de Rawls. Pour donner aux candidats une image de la culture philosophique à laquelle l'épreuve orale d'explication de texte peut faire appel, on trouvera, en annexe à ce rapport, la liste des principaux ouvrages figurant dans la bibliothèque du concours, dont sont *de facto* extraits la plupart des textes proposés aux candidats.

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION : EXPLICATION DE TEXTE

Préparation : 2h30.

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

Coefficient : 1.

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	70	9,29	10,38
CAFEP	8	9,63	10,86

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve d'explication de texte : M^{mes} et MM. Marie-Christine Bataillard, Stéphane Chauvier (président de commission), Laurent Cournarie, Pascal Dumont, Éric Dufour, Laurence Renault, Carole Talon-Hugon (présidente de commission).

L'épreuve orale d'explication de texte du CAPES portant sur un ensemble d'extraits d'oeuvres que ne limite aucun programme, le jury ne saurait attendre des candidats la connaissance exhaustive et approfondie des ouvrages dont les textes proposés proviennent, telle qu'elle est exigée dans le cas d'épreuves à programme. Il ne saurait pour autant admettre une lecture impressionniste et naïve, ignorante du contexte du texte, c'est-à-dire de l'ouvrage et plus largement de l'oeuvre dont il est extrait, de l'épistémè et des débats intellectuels sur le fond desquels il a vu le jour. Entre le commentaire savant et la paraphrase ingénue, l'exigence du jury en matière de connaissances philosophiques du candidat se décline en fonction de la nature du texte choisi par ce dernier.

Rappelons en effet qu'à chaque candidat sont proposés deux textes, l'un des deux au moins ayant été écrit par un grand auteur de l'histoire de la philosophie qu'un étudiant ne peut manquer d'avoir travaillé au cours de ses années d'études. Les attentes du jury en matière de connaissances doctrinales croissent avec la notoriété de l'auteur retenu ; ainsi, il attendait un savoir plus approfondi sur un texte de la *Méditation sixième* portant sur la différence de l'imagination et de la conception, que sur la réflexion sur le fait primitif de conscience, conduite par Maine de Biran dans son écrit sur les *Rapports des sciences naturelles et de la psychologie*. Ses exigences varient aussi selon le même critère, à l'intérieur de l'oeuvre d'un même auteur : elles sont plus grandes sur un texte des *Méditations métaphysiques* que sur tel passage du *Traité de l'homme*. À tout ceci s'ajoute le fait que chaque extrait a ses difficultés propres : certains sont d'une assez grande technicité et d'une considérable densité conceptuelle ; d'autres, simples et profonds, n'offrent pas d'aspérités

apparentes, pas de prises toutes prêtes, et sont difficiles du fait même de leur limpidité. Tel texte de la seconde *Critique* kantienne portant sur l'origine du concept de volonté pure, ou le paragraphe 118 des *Principes de la philosophie du droit* de Hegel travaillant la question de l'imputabilité des conséquences de l'action, n'ont pas présenté le même type de difficulté que tel extrait des *Entretiens* d'Épictète sur le bon usage de nos représentations ou qu'un passage du deuxième livre des *Essais* de Montaigne sur l'inconstance du moi. Certains textes ont en eux-mêmes le principe de leur intelligibilité — c'était par exemple le cas d'un texte du *Proslogion* d'Anselme de Cantorbéry sur la toute-puissance divine —, d'autres exigent pour être compris une connaissance de leur contexte : on ne pouvait expliquer le paragraphe 10 des *Principes de la connaissance humaine* de Berkeley réfutant la distinction entre qualités secondes et premières, sans savoir quand, par qui et pourquoi cette distinction avait été faite. Tous ces paramètres doivent être considérés pour juger des attentes du jury en matière de connaissances en histoire de la philosophie. Mais il faut préciser en quel sens entendre ici le mot connaissance et rappeler l'esprit de cette épreuve.

L'explication est une confrontation avec un texte portant sur un objet particulier et soutenant à son propos une position singulière. Il s'agit certes d'un texte *de* Bachelard, *d'*Épictète ou *de* Hegel, mais il s'agit surtout d'un texte traitant de l'ontologie clandestine de la physique moderne, de la naturalité de la justice ou de l'expression « penser par soi-même ». Trop d'explications myopes accommodent sur les caractères formels du texte, invoquant de manière vaine, champs sémantiques, structures chiasmiques et autres figures de style. D'autres, hypermétropes, n'y voient qu'une manifestation du système philosophique de son auteur et l'occasion d'exposer celui-ci. Ni les premières ni les secondes n'accrochent sur l'essentiel, c'est-à-dire sur *ce dont il est précisément question*. Certes, la composition du passage, son style, son contexte philosophique immédiat, sont décisifs, mais rapportés à l'essentiel c'est-à-dire à *la réflexion sur une question particulière suscitée par un grand esprit*. Aussi, la connaissance de la philosophie de l'auteur ne sera-t-elle convoquée qu'à la condition qu'elle contribue à l'éclairage de l'extrait choisi. Ainsi, il ne suffisait pas de rappeler la double influence stoïcienne et épicurienne sur la morale cartésienne dans l'explication de la lettre à Christine de Suède du 20 novembre 1647 : il fallait montrer son inscription dans le passage. Bref, il s'agit de se confronter activement à un texte c'est-à-dire d'éviter de le paraphraser, de plaquer sur lui des idées reçues à la généralité abusive (rigorisme kantien, rationalisme cartésien), ou de s'en tenir, par le biais d'un recours excessif à des notations stylistiques, à un formalisme creux.

Ainsi, une bonne explication engage la réflexion du candidat et non seulement ses connaissances, étant bien entendu que celles-ci nourrissent celle-là. Ce qui ne signifie pas que le texte doit être prétexte à un exposé sur la notion ou la question qui y est abordée. Ce n'est qu'en conclusion que le candidat pourra, si le texte s'y prête et s'il le juge bon, émettre d'éventuelles réserves ou objections, formuler d'autres positions, historiquement concurrentes ou élaborées par lui-même. Cette pensée en alerte participe largement à l'intelligence du texte ; elle donnera à l'explication elle-même, vivacité, acuité et pénétration.

Car il s'agit bien d'*expliquer* un texte, c'est-à-dire de déplier ce qui y était noué, de manière à en faire apparaître toute la signification, la portée et les enjeux. Il faut donc définir les notions utilisées (un

axiome n'est pas un postulat, la langue n'est pas le langage, la sensibilité n'est pas la sensorialité) ; expliciter les syntagmes comme « lois de nature », « science positive », « liberté d'indifférence » ; préciser le sens de mots dont l'auteur fait un usage polysémique (« nature » chez Descartes ou « idée » chez Malebranche, par exemple) ; déterminer la signification d'un mot dont l'acception a changé au cours du temps, comme celui de « conscience » chez Montaigne ou de « vertu » chez Machiavel. Il est essentiel de convoquer des exemples, non seulement pour donner de la chair aux affirmations théoriques et mettre des contenus sous des mots, mais parce que c'est prendre le risque de l'interprétation et aussi mettre la proposition théorique à l'épreuve du cas particulier. Ainsi, devant tel texte de Duhem extrait de *La théorie physique, son objet, sa structure*, le recours à des exemples aurait permis d'éviter la répétition incantatoire de l'affirmation selon laquelle « les lois scientifiques sont symboliques ». Il convient de donner une détermination précise à ce que le texte dit rapidement parce que c'est la conclusion d'un développement précédent ou parce que c'est une référence implicite à tel ou tel point d'histoire de la philosophie. Il faut l'éclairer en donnant un contenu précis à certaines formules (qu'est-ce exactement que ce « peuple » dont parle Montesquieu dans *L'Esprit des lois* II,2 ? ; à quoi renvoie le « nous » dans la formule de Nietzsche : « Opposons enfin la manière dont nous (...) concevons le problème de l'erreur et de l'apparence » au paragraphe 5 du *Crépuscule des idoles* ?), et en convoquant tout ce qui peut donner son relief au texte (l'affirmation berkeleyenne de l'hétérogénéité des séries sensorielles ne prend son sens que confrontée aux thèses selon lesquelles les sens peuvent se confirmer ou se corriger les uns par les autres). L'explication étant un exercice de rigueur et de précision, on scrutera le texte dans ses détails et on n'omettra pas, par exemple, de commenter le verbe « sembler » dans la formule cartésienne selon laquelle le libre-arbitre « semble nous exempter » d'être sujets de Dieu (*Lettre à Christine de Suède* du 20 novembre 1647).

Expliquer un texte c'est aussi en restituer le mouvement propre qui doit constituer le fil conducteur du commentaire. Comment l'auteur établit-il la thèse qu'il soutient ? Comment réfute-t-il la position d'un adversaire ? Comment justifie-t-il de nouvelles catégorisations ? A-t-on affaire à une argumentation, à une méditation, à un raisonnement ? Quel usage et quelle valeur ont les comparaisons, énumérations et exemples choisis ? On rappellera à cette occasion que les éventuelles difficultés de l'extrait proposé ne doivent pas être éludées : être sensible aux aspérités des textes est le signe d'une pensée active et vigilante.

Du point de vue de la forme de l'exposé, on rappellera que le développement de l'explication doit être précédé d'une introduction et suivi d'une conclusion : dans la première, le candidat évitera de passer trop de temps à situer le passage à expliquer dans l'ouvrage ou plus largement l'œuvre de l'auteur. Redisons-le : la seule règle ici est celle de la pertinence. Il énoncera l'objet du texte, la question traitée, la thèse ou la position défendues ; il en évaluera l'originalité ou l'éventuelle portée polémique et dégagera son, ou ses enjeux. La conclusion formulera de manière claire et nuancée l'essentiel des résultats obtenus, et sera éventuellement le moment d'une réflexion critique au sens défini plus haut. Beaucoup de candidats n'ont pas su gérer le temps dont ils disposaient, s'attardant trop longuement sur le début du texte et survolant la suite, voire omettant sa fin. Ainsi, la formule de Nietzsche : « J'ai bien peur que nous ne nous débarrassions pas de Dieu parce que nous croyons

encore à la grammaire » par laquelle s'achevait l'un des extraits proposés (*Crépuscule des idoles*, §5), a été très malencontreusement passée sous silence. Seul un entraînement régulier à l'épreuve dans les conditions de temps du concours permet de se prémunir contre ce risque grave.

Rappelons que le candidat doit s'exprimer dans une syntaxe parfaite et user d'un niveau de langue soutenu, qu'il doit parler clairement, sans hâte ni lenteur excessives, qu'il doit regarder le jury et ne pas être prisonnier de ses notes.

L'entretien qui suit est un moment important. Pour les deux tiers des candidats, il a été décevant. Même après de bonnes explications, il est fréquent que les candidats se défassent, soient hésitants, voire silencieux, paralysés par la crainte de se tromper. Il faut donc répéter que les questions posées ne sont pas destinées à les piéger ou à les déstabiliser, mais à confirmer la qualité de l'exposé ou à rattraper certaines de ses défaillances. Certaines de ces questions attendent une réponse précise (l'interrogateur qui demande quelle est la méthode préconisée par Nietzsche attend bien qu'on lui réponde « la généalogie »), mais la plupart sont beaucoup plus ouvertes et le jury n'attend pas une et une seule formulation possible de la réponse. Il attend en revanche du candidat qu'il ne louvoie pas et ne produise pas de réponses dilatoires. Est jugée la compréhension de la question posée autant que la réponse apportée. Celle-ci doit être nette, ce qui ne signifie pas sans nuances. Mais le candidat peut aussi, le cas échéant, montrer la difficulté, voire l'impossibilité de produire une réponse univoque. Il ne doit pas hésiter à profiter de ce temps pour revenir sur tel point de l'exposé qu'il jugerait insuffisant ou erroné. Une discussion sur tel ou tel point prolongeant l'explication peut aussi s'engager. Tel est le sens de l'entretien : il permet de confirmer le degré de compétence philosophique du candidat et d'évaluer ses capacités d'écoute, de réflexion, de dialogue ainsi que ses qualités de clarté et de pondération, toutes essentielles chez un professeur.

Rapport établi par M^{me} Carole TALON-HUGON, à partir des observations des membres des commissions.

DEUXIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : LEÇON

Préparation : 4h

Durée de l'épreuve : 40 minutes

Coefficient : 1

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	76	8,28	9,48
CAFEP	10	7,80	7,57

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve de leçon : M^{mes} et MM. Alain Cambier, Éric Gross (président de commission), Emmanuelle Huisman-Perrin, Nadine Lavand, Paul Mathias, Patrick Wotling, Alonso Tordesillas (président de commission).

Le jury tient d'abord à souligner la très nette progression de la présentation des prestations des candidats et de la mise en forme de la leçon. Il se réjouit que les conseils prodigués dans les précédents rapports aient porté leurs fruits. Les cas extrêmes ont presque disparu et il a été rare d'entendre des leçons dont le temps de parole fût inférieur à dix minutes et encore plus rare que le jury ait eu à interrompre un candidat parce que son temps de parole était écoulé. D'un point de vue formel, à tout le moins, la composition du discours parut souvent soignée, et les leçons entendues ont présenté, à de rares exceptions près, un moment introductif, un développement articulé et une conclusion. Reste que si certains candidats ont manifesté un réel talent philosophique, nombreuses sont encore les leçons décevantes faute d'une réelle exigence sur le plan conceptuel et d'une confusion sur l'exercice lui-même, certains candidats considérant qu'introduction, développement et conclusion doivent se borner à être trois expositions plus ou moins amples de trois idées. Le jury se trouve donc dans l'obligation de rappeler un certain nombre de règles de bon sens qui, il l'espère, permettront à des candidats qui ont déjà fait preuve de leur valeur à l'occasion de l'écrit de conduire leur leçon d'une manière encore plus adéquate aux exigences de l'exercice.

La leçon est l'épreuve orale dont les résultats présentent les écarts les plus importants (de 3 à 18) et celle où nombre de candidats stagnent entre 3 et 7. Tout se passe comme si les candidats négligeaient la préparation de la leçon au profit des autres épreuves orales. Il est en tout cas certain que les candidats sont plus à l'aise lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur un texte que lorsqu'ils doivent conduire de leur propre chef une réflexion originale. Or la leçon est, au même titre que la dissertation avec laquelle elle partage un certain nombre d'exigences, un exercice irremplaçable de la pensée

philosophique. Même si les contraintes de temps (4 heures de préparation et 40 minutes d'exposé) constituent des limites arbitraires, même si la situation du concours est elle-même conventionnelle, le but de la leçon est de développer, selon un ordre rationnel d'exposition, l'ensemble des contenus de pensée indispensables à l'élucidation d'une notion et d'un problème, et de le faire oralement. Autrement dit, il faut *traiter le sujet*, ce qui suppose trois choses : 1) discerner de quoi il est question ; 2) ne pas sortir des limites imposées par ce qui est précisément en question, ce qui implique une délimitation du problème posé par l'énoncé du sujet et une élucidation des notions mises en cause ou en question — ou, pour le dire plus simplement : les distinctions notionnelles sont impératives — ; 3) fournir une réponse argumentée, convaincante, pertinente et cohérente à la question posée. Et il faut traiter le sujet *oralement*, c'est-à-dire en s'adressant à un public, formé principalement des membres du jury, et dans les limites des quarante minutes qu'impose l'écoulement de la clepsydre, ce qui, à son tour suppose trois choses : 1) savoir maîtriser la vitesse et le rythme de son élocution en sorte que le discours puisse être entendu ; 2) savoir parler à haute et intelligible voix quand bien même on s'appuierait sur des propos rédigés entièrement ou partiellement (une leçon n'est pas une dissertation lue) ; 3) savoir énoncer son propos dans les limites du temps imparti, ce qui signifie que si le candidat dispose de quarante minutes — durée maximale autorisée pour cette épreuve — rien ne le contraint à utiliser la totalité du temps si cela ne lui est pas nécessaire. De ce point de vue, les meilleures leçons sont bien souvent loin d'être celles qui cherchent à tout prix (y compris celui des répétitions) à tenir les quarante minutes accordées ; la bonne mesure, dans cette limite, est celle que donne la tension installée par le problème et l'atteinte d'une conclusion. C'est pourquoi sont tout aussi préoccupantes des leçons (rares) dont la brièveté (une dizaine de minutes) dénote une insuffisance de préparation à l'épreuve que celles dont l'étirement indéfini dénote l'impossibilité de marquer un point d'arrêt au moment opportun et qui, dans un cas comme dans l'autre, par leur incapacité à équilibrer leurs propos, trahissent de manière symptomatique un assujettissement au temps. Est-il besoin de rappeler aux candidats dont la hantise, souvent manifeste dans leur attitude comme dans leur débit de parole, est de présenter une leçon trop brève, qu'ils disposent d'une bibliothèque et qu'ils peuvent se présenter avec des ouvrages choisis dans celle-ci et se servir de quelques passages judicieusement commentés pour étayer leur argumentation ?

En dépit de la simplicité de son objectif : traiter oralement un sujet philosophique, la leçon est manifestement une épreuve qui embarrasse beaucoup de candidats. C'est que chaque candidat est, lors de cette épreuve, entièrement livré à sa propre réflexion. En outre, son exposé n'étant suivi d'aucun entretien, il est le seul élément sur lequel se fonde l'appréciation du jury. L'expression orale doit donc prendre la forme du discours magistral, et non celle de la conférence ou du dialogue. Il s'agit de proposer au jury un développement construit et autonome, qui soit par lui-même, dans son unité conceptuelle et dans son organisation, décisif, et non pas une succession de remarques à partir desquelles un auditeur bienveillant pourrait se forger une opinion sur un sujet donné. Le jury ne peut juger que ce qu'il entend et ne cherche pas à deviner dans des propos maladroits ce qu'un candidat aurait pu vouloir dire. Or il suffirait souvent de peu de choses pour mettre en valeur des qualités que le jury croit deviner, mais ne peut prendre en compte si l'exposé est en lui-même insuffisant.

Comment dès lors surmonter l'embarras dans lequel cette épreuve de leçon place manifestement certains candidats ? Il faut d'abord rappeler la nécessité de bien choisir son sujet. Le choix offert entre deux sujets participe d'une disposition qui ne vise évidemment pas à transformer le candidat en une manière d'« âne métaphysique » également avide d'épistémologie et de morale, d'esthétique et de politique, et condamné en fin de compte à l'irrésolution. Le principe du choix (le candidat doit d'ailleurs se déterminer à l'issue du premier quart d'heure de la préparation) a pour principale fonction d'éviter le risque d'aléa inhérent à toute épreuve de ce type et de permettre au candidat d'organiser son propos autour d'une question ou d'une notion qui aura su retenir son attention. Or nombre de candidats ont donné l'impression d'avoir écarté des sujets sur lesquels ils n'auraient pas pu faire pire que sur celui qu'ils avaient retenu. Par exemple, pourquoi choisir des sujets comme « Le vraisemblable et le probable » ou « Principe et axiome » si l'on n'est pas armé de quelques connaissances précises en épistémologie ou en logique ? Pourquoi choisir « Les droits de l'homme ont-ils besoin d'être fondés ? » si l'on est incapable d'exposer la teneur, l'origine et le sens des droits de l'homme ? Compte tenu de la relative technicité ou de la spécialité de certains sujets, ne pas les choisir, et leur préférer des sujets correspondant à un autre type de culture et de talent philosophiques peut se révéler un choix raisonnable, d'autant que le jury veille à ce que les couples de sujets proposés aux candidats relèvent de champs philosophiques distincts ou, du moins, se rattachent à des notions situées dans des compartiments distincts du programme.

Une fois le sujet choisi, celui-ci doit être traité dans sa spécificité, à partir d'une délimitation précise d'un problème, ce qui requiert une analyse méticuleuse des termes figurant dans l'intitulé du sujet. Or un nombre appréciable de candidats semblent ignorer le sens des mots ou le sens le plus trivial d'une expression courante. Les exemples d'inexactitudes sont nombreux. Quelques cas attirent tout particulièrement l'attention : 1/ l'absence de tout effort interprétatif sur les métaphores offertes par le sujet ; ainsi de ce sujet sur « le voile des mots » qui ouvre sur une leçon sur les mots et les choses dans laquelle toute référence à la dimension de l'occultation et du dévoilement est absente ; 2/ l'incompréhension de l'expression des relations logiques ; ainsi une leçon dont le libellé du sujet était : « Suffit-il de démontrer pour convaincre ? » a été traitée comme si le libellé avait été : « Démontrer et convaincre » ; 3/ les traitements par substitution ; ainsi « L'invérifiable » n'est pas compris comme désignant ce qui ne pourrait pas être vérifié, et posant par là le problème, une fois clarifié ce qu'est vérifier, de déterminer selon quels critères reconnaître ce qui échapperait à toute vérification, mais donne lieu à des substitutions de prétendus « synonymes ». Dans d'autres cas, le sujet fait allusion à un adage passé dans le langage commun ; il faut alors partir de là. Sans cette analyse sémantique élémentaire, on ne peut envisager une réponse pertinente à la question posée.

Dans le cas de sujets à un seul terme, rares sont assurément les leçons qui n'ont pas fait au moins l'effort d'une tentative d'explicitation du sens du terme, mais il est trop souvent tenu pour acquis que l'existence d'un unique terme garantit que lui correspond une unique référence, de sorte que même la mise à jour initiale de la polysémie du terme n'évite pas que lui succède un discours qui efface tout ce qu'elle a pu faire apparaître comme différences. De la même manière, il demeure assez rare que soit posé un problème, la plupart des candidats se contentant de remettre en question l'une des idées qui

apparaissent dans l'introduction. Il convient de rappeler aux candidats le caractère formateur d'une lecture attentive, sur ce point comme sur d'autres, des premiers dialogues de Platon.

Des candidats semblent convaincus que les libellés des sujets servent uniquement à masquer une autre question, et que tout l'art consiste à découvrir celle-ci à travers son déguisement. On passe ainsi d'une question précise à une question plus vaste, qui est traitée de manière abstraite, ou on ne tient que très partiellement compte de l'énoncé du sujet, ou bien encore on ne consacre qu'une partie du développement à traiter le sujet en lui-même, puis on l'étend à des sujets voisins ; ainsi la question : « A-t-on des devoirs envers l'humanité ? » devient-elle une question dans laquelle l'humanité comme les devoirs sont oubliés au profit des droits. Les glissements conduisent parfois à une interprétation non seulement vague, mais réductrice, et parfois même à une méconnaissance pure et simple du sujet. Le jury a été souvent surpris de ce manque d'ampleur philosophique au regard du sujet proposé. Le candidat traitant : « L'histoire peut-elle ne pas avoir de sens ? » ne s'applique même pas à une distinction conceptuelle précise entre direction, orientation et signification. De façon non rare, le sujet n'est pas assumé comme tel, c'est-à-dire qu'il n'est pas explicité, que ses termes ne sont pas analysés, que son enracinement dans une situation, dans une réalité sociale, morale, ou dans l'activité du sujet connaissant n'est pas identifié. Il y a parfois là, plus qu'une incompréhension par défaut, une certaine façon de détourner le sujet, de le transformer en un autre sujet, par des glissements et des assimilations indus.

Ces déviations par rapport à l'intitulé s'expliquent assez souvent par le besoin qu'éprouvent les candidats de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent des auteurs et l'on entre là dans les embarras liés au développement de la leçon. Les rapports de jury antérieurs rappellent régulièrement les dangers de la doxographie. Il n'est évidemment pas interdit de citer ou de suivre un philosophe sur tel ou tel sujet et c'est même souvent nécessaire si l'on veut donner une certaine épaisseur à son exposé. Mais il importe de ne pas transformer l'exercice de la leçon en une série d'exposés juxtaposés consistant le plus souvent en un collage de mini-explications de textes qui se réduisent à des caricatures des auteurs convoqués pour plaider une cause imprécise. Il importe surtout de ne pas en appeler aux auteurs hors de propos, ce qui revient à dire d'une part que le renvoi à un auteur et à une référence précise doit être parfaitement adéquat à la question traitée, et, d'autre part, qu'il ne faut pas invoquer un auteur à contresens. Les rapports l'ont souvent souligné : le bon usage des auteurs est le point décisif qui permet de faire le partage entre des connaissances purement scolaires et artificielles et un authentique savoir. Assurément les sujets n'appellent pas des passages obligés sur tel ou tel auteur, reste qu'il faut mettre en garde les candidats contre des ignorances qui peuvent être fatales. Ainsi avoir choisi un sujet portant sur la question de savoir si le peuple est un acteur politique sans même en arriver à distinguer la notion de « peuple » de celle de « multitude » et en ignorant totalement les analyses de Hobbes paraît étonnant. Nulle référence n'est certes par elle-même absolument nécessaire et le jury a pu apprécier des leçons qui se sont engagées dans des voies qui évitaient les chemins les mieux balisés de l'histoire de la philosophie. Mais il y a là aussi un excès, telles ces leçons qui, sur des questions traditionnelles, multiplient les références et les allusions aux penseurs de la deuxième moitié du vingtième siècle (notamment Arendt et Ricoeur), soulignant ainsi par

contraste leur ignorance de la culture classique. Certains sujets sont, plus que d'autres, libres de toute référence. Il ne faut néanmoins pas se croire autorisé à user d'un auteur dans un sens qui contredit l'esprit de son œuvre. Les candidats tireraient probablement profit d'une manière de se préparer à la leçon affranchie du mode de présentation des recueils de textes destinés aux classes terminales, lesquels ont d'autres fonctions, et plus attachée à la fréquentation assidue et approfondie de quelques auteurs, plutôt qu'à un saupoudrage inutile. Le jury sait gré à ceux qui ont su le faire d'avoir manifesté, indépendamment des divergences de leurs options et de leurs intentions philosophiques, un même effort pour asseoir la fermeté de la composition et de l'expression, une attention identique à la rigueur et à la précision. Il sait gré à leurs auteurs d'avoir manifesté clairement que faire appel à un auteur philosophique ne dispense nullement de penser par soi-même. La référence philosophique n'est pas ornementale ; elle sert d'outil, de point d'appui et de guide pour conduire sa propre pensée. Cela aussi, certaines leçons l'ont magistralement montré.

Une superposition de références ne peut faire office de réflexion philosophique. Mais pas non plus une énumération pure et simple d'arguments possibles. C'est là un autre défaut, qui est le pendant de la profusion doxographique, à savoir l'abstraction la plus complète. Or l'abstraction, dans une leçon, c'est le manque criant d'exemples, comme s'il était possible notamment de s'interroger sur la notion de technique sans se donner la peine de réfléchir sur des machines ou des technologies et sans jamais donner un exemple d'objet technique. Mais ce sont indiscutablement les sujets d'esthétique (massivement choisis par les candidats) qui ont été les plus maltraités. Aucune leçon sur l'art, aucun sujet d'esthétique ne peuvent être convenablement traités sans mobiliser des exemples précis : *un* roman, *un* tableau, *une* statue, *un* monument, *un* film, *une* mélodie, etc. Il convient donc de rappeler aux candidats qu'il est nécessaire que les analyses conceptuelles soient adossées à des descriptions factuelles et empiriques, lesquelles sont moins destinées à illustrer les analyses qu'à montrer comment celles-ci s'ancrent sur les réalités qu'elles visent. Rares, malheureusement, ont été les leçons sachant produire et utiliser des exemples précis et pertinents, témoignant de la sorte d'une réelle aptitude à conduire des analyses susceptibles de suggérer que, derrière le sujet proposé, se profile un problème qui peut effectivement concerner tout un chacun dans sa vie quotidienne. Ces leçons ont toujours été unanimement appréciées par les membres du jury.

La particularité de l'épreuve de la leçon tient à ce que le candidat doit prendre l'initiative et la responsabilité de l'interprétation qu'il propose du sujet et de la manière dont il en déploie la problématique, et non pas se plier à ce qu'il croit être des attentes du jury. Celui-ci en effet attend du candidat qu'il élabore lui-même une question. S'il ne le fait pas, la leçon tombe, comme c'est trop souvent le cas, dans la platitude d'une sorte de vulgate philosophique, qui, sous prétexte de ne pas heurter les préjugés des uns et des autres, fait passer la grisaille de l'indécision pour le sens de la nuance. La médiocrité de bien des exposés n'est la plupart du temps pas due à l'ignorance des candidats, mais bien plutôt au fait qu'ils tiennent des propos inconsistants, c'est-à-dire imprécis quant à la détermination du problème. Ce défaut, qui empêche un grand nombre de candidats, même parmi les plus solides, de s'élever au-dessus des banalités, ne provient pas, ou pas uniquement, d'une culture insuffisante, mais plutôt d'un manque de jugement dans la compréhension du sujet lui-même,

et d'un manque de réflexion dans son développement. La leçon exige, comme on l'a déjà indiqué, probité intellectuelle, pertinence du jugement dans le choix et la compréhension du sujet et la détermination de la problématique, ainsi qu'une fréquentation personnelle des auteurs pour le choix des références. Elle exige également une cohérence dans l'organisation d'ensemble et dans l'argumentation de détail, sans laquelle la philosophie ne se distingue pas des effets d'une certaine manière sophistiquée. Trop de candidats s'en tiennent à la recherche de compromis entre des positions philosophiques ou des doctrines contradictoires, ce qui aboutit à des exposés informes, à la fois doxographiques et incohérents, qui, en fin de compte, et quelle que soit la subtilité de remarques éparses glissées ici ou là, sont inacceptables. Le souci de cohérence doit, dans une leçon, prédominer et les candidats ne doivent se livrer en aucun cas à des bifurcations brutales qui ne servent qu'à faire apparaître de façon plus évidente encore l'arbitraire de leur construction argumentative. Faute de cela les exposés deviennent des ombres de leçons dans lesquelles le sujet n'est ni analysé, ni questionné, et où la réflexion demeure toujours superficielle et vague avec des références allusives et juxtaposées les unes aux autres.

Tous ces défauts suivent la plupart du temps de l'attitude initiale devant le sujet : si le candidat ne se sent pas un tant soit peu concerné par la question, si de ce fait sa disposition au plus élémentaire étonnement se trouve déjouée, les seules ressources de la rhétorique seront impuissantes à construire un exposé clair dans son expression, simple et concret dans ses intentions, susceptible de faire surgir un vrai problème à partir de situations précises et la leçon risquera fort de sombrer dans le *pathos* et de s'égarer dans le rhapsodique. Si, en revanche, tel n'est pas le cas, les ressources de la rhétorique renforceront le poids et la portée du propos. C'est en effet alors que la force de la rhétorique prend tout son sens : un propos dont le langage corresponde à la clarté conceptuelle, une présentation orale qui manifeste la capacité de parler en public, de s'adresser à un auditoire qu'il s'agit de convaincre, une progression de l'argumentation qui déploie la construction de la pensée, une réserve raisonnable de *topoi*, de ressources théoriques, qui permette d'élaborer plusieurs cheminements réflexifs. C'est là le résultat d'une préparation qui s'apprend par un entraînement simple, efficace, régulier et indispensable.

Les meilleures leçons ont été celles qui ont su montrer comment la réappropriation personnelle de la culture philosophique pouvait permettre de mettre en perspective un sujet et d'en montrer toutes les ressources intellectuelles. Des sujets à première vue aussi arides que « Démonstration et déduction » ou « La matière et l'esprit peuvent-ils constituer une seule chose ? » ont pu donner lieu à de brillantes prestations. Une leçon sur « Qu'est-ce qu'une théorie ? » a emporté l'adhésion du jury parce que la candidate a pris le temps d'analyser ce qu'est une théorie (en proposant une définition dès l'introduction et en recourant de façon instructive et pensée à l'étymologie), qu'elle a su choisir un fil directeur ferme (en montrant comment la théorie est ce qui permet de rendre compte de la réalité), et qu'elle l'a fait en articulant sa réflexion de façon rigoureuse sans jamais manquer de faire des distinctions notionnelles précises (ainsi de la distinction entre théorie et système) ni de déployer des références maîtrisées, précises et originales (tout particulièrement un excellent recours aux positions de Duhem). De façon générale, les meilleures notes ont été attribuées, non à des candidats qui ont

cherché à faire impression par des exposés brillants, mais à ceux qui ont su analyser avec perspicacité, hors de toute prétention, mais avec une réelle ténacité dans l'épreuve, des notions parfois déconcertantes, et intéresser le jury par des développements nourris de réflexion personnelle et de culture philosophique authentique.

Rapport établi par MM. Éric GROSS et Alonso TORDESILLAS à partir des observations des membres des commissions.

3. Sujets proposés aux candidats

Les sujets choisis par les candidats sont soulignés. On a mentionné, en caractères gras, les notions du programme des classes terminales auxquelles les sujets de leçon se rapportent le plus directement.

Conscience

Qu'est-ce que prendre conscience ?

Le for intérieur

Le sens commun

L'aperception

Mon corps

Inconscient

De quoi l'inconscient peut-il être la cause ?

Inconscient et inconscience

Est-il raisonnable de chercher à interpréter les rêves ?

Maladie de l'âme et maladie du corps

Perception

Que sont les objets de la perception ?

Le sens interne

Perception et interprétation

Regarder et voir

Percevoir et témoigner

Autrui

La réciprocité

Dialoguer et s'entendre

Le désir

L'éternité est-elle désirable ?

L'extinction du désir est-elle le commencement du bonheur ?

Le désir de reconnaissance

Tout désir est-il désir de quelque chose ?

Désir et plaisir

Tout désir est-il désir de posséder ?

L'existence, le temps

L'existence suppose-t-elle la conscience du temps ?

Le temps de la vie et le temps de l'existence

La contingence de l'existence

Peut-on apprendre à mourir ?

Vivre au présent

Suffit-il de vivre pour exister ?

La culture

Qu'est-ce qu'un fait culturel ?

La reconnaissance de la diversité des cultures condamne-t-elle au relativisme ?

La culture générale

Le langage

La parole et l'action.

Pour penser rigoureusement, faut-il renoncer au langage ordinaire ?

Nos paroles peuvent-elles dépasser notre pensée ?

Débat et démocratie.

Tous les conflits peuvent-ils être résolus par le dialogue ?

Qu'est-ce que traduire ?

Le voile des mots.

L'art

L'homme est-il naturellement artiste ?

Le chef d'œuvre

La liberté de l'artiste

La laideur.

Comprendre une œuvre d'art

Poésie et vérité.

L'art ajoute-t-il quelque chose à la vie ?

Pourquoi des artistes ?

Le bon goût.

Les règles de l'art.

La beauté est-elle une promesse de bonheur ?

Représentation et expression

A quoi sert un critique d'art ?

Le cinéma est-il un art narratif ?

Qu'est-ce qu'un art abstrait ?

Le travail

Le divertissement

Le temps libre

Le travail et le jeu

Production et action

Le travail peut-il être solitaire ?

Le capital et le travail

Le monde du travail

La technique

Le savant et l'ingénieur

L'ingénieur et le politique

La technocratie

Le risque technologique

Qu'est-ce qu'un objet technique ?

La culture technique

Technique et liberté

L'outil, l'instrument, la machine

L'utile et le bon

Qu'est-ce qu'un impératif technique ?

La religion

Tolérance et laïcité

Qu'est-ce qu'un dieu ?

L'histoire

L'histoire comme science

La vérité historique

L'histoire peut-elle ne pas avoir de sens ?

L'historien et le politique

L'histoire est-elle la vérité de la mémoire ?

Le tribunal de l'histoire

L'histoire sert-elle le présent ?

La notion d'histoire commune a-t-elle un sens ?

La démonstration

Démontre-t-on ailleurs qu'en mathématiques ?

Preuve et démonstration

Principe et axiome

L'élémentaire.

Qu'est-ce qu'une théorie ?

La tautologie.

Déduction et démonstration.

N'est-il d'inférence que démonstrative ?

Suffit-il de démontrer pour convaincre ?

Les démonstrations ont-elles des propriétés esthétiques ?

L'indémontrable.

Démontrer et expérimenter

L'interprétation

La violence de l'interprétation

Les règles de l'interprétation

Le signe et l'indice

Peut-on comprendre un auteur mieux qu'il ne s'est compris lui-même ?

L'interprétation : mode d'être ou mode de connaissance ?

Le sens de tout énoncé dépend-t-il de son interprétation ?

Le vivant

Le vivant et son milieu

Faut-il respecter la vie ?

Qu'est-ce qu'un organisme ?

Le monstre

Les frontières du vivant

Qu'est-ce qu'un animal ?

Vouloir vivre

Les mécanismes de la vie

La matière et l'esprit

L'esprit est-il irréductible à la matière ?

Une matière sans forme est-elle concevable ?

La matière peut-elle agir ?

La matière et l'esprit peuvent-ils constituer une seule chose ?

L'esprit et la matière peuvent-ils agir l'un sur l'autre ?

La matière est-elle connaissable ?

L'esprit est-il plus facile à connaître que le corps ?

Le corps est-il une entrave pour l'esprit ?

La vérité, le réel

Aspect et apparence.

Vérité et validité.

Le vraisemblable et le probable.

Le vrai admet-il des degrés ?

L'invérifiable.

L'indiscutable.

L'accord des esprits est-il un critère de vérité ?

Une vérité peut-elle être approximative ?

Le vrai a-t-il une histoire ?

Le succès peut-il être un critère de vérité ?

Témoignage et vérité.

La raison, la croyance

Est-on responsable de ses croyances ?

Pourquoi suspendre son jugement ?

Croyance et confiance

La certitude ne peut-elle naître que de l'évidence ?

Faut-il toujours chercher à savoir ?

Un choix rationnel est-il un choix libre ?

La généralisation empirique

La société, les échanges

Peut-on tout donner ?

N'échange-t-on que par intérêt ?

La monnaie n'est-elle qu'un moyen d'échange ?

L'ordre des échanges est-il un ordre rationnel ?

Le commerce peut-il être équitable ?

La société est-elle un grand marché ?

La justice, le droit, la loi

Les générations futures ont-elles des droits ?

« Droits de... » et « droits à... ».

La justice distributive.

L'État est-il la seule source du droit ?

L'abus du droit.

Le contrat peut-il remplacer la loi ?

Les droits de l'homme ont-ils besoin d'être fondés ?

La guerre peut-elle être un droit ?

La notion de droit international est-elle contradictoire ?

Peut-on se passer de l'idée de droit naturel ?

L'État, la politique

L'État est-il un mal nécessaire ?

Qu'est-ce qu'une nation ?

État et gouvernement

Le peuple est-il un acteur politique ?

Y a-t-il des vérités en politique ?

La liberté

Le consentement

Peut-on être plus ou moins libre ?

L'autonomie

Liberté et transgression

La soumission volontaire

L'amour de la liberté

Le devoir, la morale

A-t-on des devoirs envers l'humanité ?

A quoi reconnaît-on un devoir ?

Que m'ordonne ma conscience ?

Peut-on s'obliger soi-même ?

Faut-il opposer le devoir-être à l'être ?

Le sens du devoir

Le bonheur

Bonheur et plaisir

L'inquiétude

Le bonheur du plus grand nombre

Bonheur et bien-être

TROISIÈME ÉPREUVE D'ADMISSION : ÉPREUVE SUR DOSSIER

Préparation : 2h

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

Coefficient : 1

1. Bilan statistique de l'épreuve

	Candidats présents	Moyenne des candidats	Moyenne des admis
CAPES	69	9,48	10,62
CAFEP	9	12,11	11,86

2. Rapport sur l'épreuve

Composition des commissions de l'épreuve sur dossier : Mmes et MM. Alain Billecoq (président de commission), Jean Bourgault, Mireille Coulomb, Jacques Doly (président de commission), Jean-Claude Gens, Michel Le Du, Anne Montavont.

Même si la grande majorité des candidats les connaît, il n'est sans doute pas inopportun de commenter la nature et le sens de l'épreuve sur dossier tels qu'ils sont définis dans les textes réglementaires (Cf. l'annexe 2 à ce rapport).

Sa nature est celle d'une épreuve de philosophie au même titre que la leçon ou l'explication de texte, qui sont les deux autres épreuves d'admission : il ne s'agit pas, par conséquent, de s'égarer dans un exposé programmatique de ce que l'on ferait si l'on était devant des élèves comme cette candidate ayant choisi de traiter le sujet « La vérité peut-elle être plurielle ? » (un seul conseil : le faire), ni de se fourvoyer dans un laborieux développement sur la didactique de la discipline. Son sens est déterminé par sa finalité qui est de permettre de juger les capacités des candidats à faire cours devant des élèves de classe terminale. La partie « exposé », d'une durée maximale de 20 minutes, requiert clarté et dynamisme de la pensée : le jury s'attend à apprécier une pensée en acte. Et les connaissances doivent être précises et sans erreurs. C'est pourquoi les confusions entre Prométhée et Ptolémée, entre le Panthéon et le Parthénon, l'attribution à Platon de l'expérience du « bâton brisé », qui se sont révélées ne pas être de simples lapsus, n'ont pu qu'être relevées. L'épreuve requiert encore une écoute, une capacité de répondre aux questions posées par le jury lors de l'entretien, d'une durée maximale de 25 minutes, qui est un moment essentiel et décisif dont le but est de permettre d'apprécier la faculté du candidat à maîtriser la situation quotidienne de la classe : expliciter et préciser certains points abordés trop allusivement, rendre raison du mouvement de sa pensée, appuyer son propos sur des exemples pertinents, prendre en compte une démarche qui n'est pas la sienne, répondre à des questions parfois imprévues ou insolites, comme le sont souvent celles

des élèves. Bref, instaurer avec le jury un véritable dialogue philosophique, ainsi qu'on le fera en classe. C'est à l'issue de ces deux moments, que l'esprit de l'épreuve interdit de disjoindre, qu'une note sera attribuée.

Le dossier comporte, outre les deux sujets proposés au choix du candidat, les textes réglementaires relatifs aux programmes des classes terminales, qui doivent être connus des candidats puisqu'ils constituent le programme du concours, et les instructions concernant les travaux des élèves.

Il convient aussi de rappeler que les sujets sont libellés en fonction de quatre « matrices » qui *correspondent aux quatre situations philosophiques et pédagogiques fondamentales d'un professeur dont l'enseignement est réglé par le programme des classes terminales et la préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat sur lesquelles ils sont évalués : dissertation ou explication de texte. Le professeur, lui-même, enseigne la philosophie en traitant des questions et en expliquant des textes.* (Rapport sur la session 2004, p. 24).

Nous nous bornerons à présenter rapidement ces quatre matrices et à indiquer d'une part quelques libellés de sujets qui s'y rapportent et à proposer d'autre part les appréciations de quelques-unes des prestations :

Matrice 1 : Comment traiteriez-vous ce sujet dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale ?

Quelques exemples : La propriété est-elle un droit de l'homme ? ; Le progrès technique est-il la condition du bonheur ? ; Mesurer le temps, est-ce en faire l'expérience ? ; Une culture peut-elle être porteuse de valeurs universelles ? ; Pourquoi la justice a-t-elle besoin d'institutions ?

On le voit, les sujets sont délibérément des libellés de dissertations destinées aux élèves qui sont aussi des sujets de leçons du professeur, partant du principe qu'il y a, non pas une identité, mais une analogie entre les deux.

Entraînés à cet exercice, les candidats l'ont souvent choisi dès qu'ils en avaient la possibilité. Cependant quelques-uns ne sont pas parvenus à éviter deux bévues symétriques. La première consiste à trop vouloir réduire l'inconnu au connu à l'instar de ce candidat qui, travaillant « Le langage peut-il être un obstacle à la recherche de la vérité ? », traite le problème des liens entre « langage et vérité » de façon plutôt convaincante, mais néglige de s'interroger sur ce qu'implique le terme de « recherche » et oublie de réfléchir à la notion d'« obstacle ». Ou cet autre qui substitue involontairement à la question « Être libre, est-ce avoir le choix ? » la suivante : « La liberté, est-ce le pouvoir de choisir ? ». À l'inverse, la seconde bévue consiste à prendre dans son acception la plus formelle la consigne d'analyse du libellé, tel ce candidat qui, devant traiter le sujet « Peut-on démontrer qu'une œuvre d'art est belle ? », en épelle successivement chacun des termes, donne des définitions qui resteront en l'état et semble jouer avec l'ensemble des acceptions initialement proposées de sorte que l'enjeu même de l'interrogation s'en trouve quelque peu délaissé.

En revanche on se doit de souligner la clarté et la vigueur de nombreuses prestations. Telle celle qui, à propos de la question « Est-il juste que la majorité décide ? », interrogeant le concept de majorité est conduite à récuser sa signification strictement mathématique, fait droit ensuite à une

possible tyrannie de la majorité pour, enfin, tenter d'élaborer à nouveaux frais un concept de majorité, en s'appuyant sur Stuart Mill selon qui la majorité doit prendre en considération la pluralité des points de vue. Ou celle qui, se fondant sur la distinction entre bien commun et bonheur individuel, à propos de la question « Le bonheur est-il le but de la politique ? », propose un développement résolument classique – ce n'est pas une critique – avec Aristote, Kant et Nietzsche afin de tenter une unification à partir de la *Théorie de la Justice* de Rawls.

Matrice 2 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour étudier cette notion dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

Quelques exemples encore : Le bonheur ; Les échanges ; La conscience ; La politique ; Autrui ; Le devoir.

Il s'agit ici de notions tirées directement du programme des classes terminales, c'est-à-dire de notions que les professeurs doivent impérativement examiner dans le cadre de leurs cours durant l'année scolaire.

L'exercice s'avère redoutable aux candidats et peu choisi dans la mesure où il est demandé d'interroger une notion, terme que les candidats assimilent souvent subrepticement à un thème d'étude. D'où l'écueil rencontré : faute d'un réel effort de problématisation, on assiste à des exposés doctrinaux qui additionnent les auteurs comme on enfile des perles. Ainsi en est-il de cet exposé au sujet de « La perception » qui, après s'être proposé de distinguer entre sujet et objet, réussit le tour de force de citer successivement Platon, Descartes, Kant, Aristote et Merleau-Ponty – références tout à fait judicieuses – en 8 minutes, arasant du même coup ce que ces philosophes ont pu dire de pertinent sur la question. Réciproquement, l'épreuve sur dossier, certes, n'exige pas de références obligatoires mais suppose malgré tout une connaissance sûre des grands auteurs du programme. C'est ainsi que, contrairement à ce candidat qui, choisissant de réfléchir sur « Le droit », sut mobiliser à bon escient Aristote, Locke et Kant pour lever le paradoxe du droit compris à la fois comme instrument de liberté et comme contrainte, plusieurs autres se sont privés d'outils référentiels qui auraient pu être efficaces pour asseoir leur pensée. Par exemple, lors de l'analyse de la notion d'« inconscient » peut-on faire l'impasse sur toute référence à Freud, au demeurant auteur figurant au programme ?

Matrice 3 : Posez et développez le problème que vous jugez essentiel pour traiter des relations entre ces deux notions dans le cadre d'une leçon de philosophie en classe terminale.

Conformément aux instructions des Programmes de 2003 et 2006 (cf. II.1.1. Notions), l'épreuve conduit à tisser des liens problématiques entre les termes d'usage courant que sont les notions du programme. C'est pourquoi la plupart des sujets de cette matrice associent entre elles des notions du programme, mais peuvent aussi associer une notion du programme avec un terme appartenant à la liste des « Repères » ou bien avec un mot appartenant à un registre sémantique proche. En voici un échantillon : Religion et expérience ; Liberté et aliénation ; Conscience et connaissance ; Le droit et le fait ; La religion et l'histoire, Le désir et la volonté, Le réel et la fiction.

Ces sujets sont à l'usage, la plupart du temps, discriminants car ils comptent parmi ceux qui ont donné l'occasion des meilleures prestations mais aussi des moins bonnes. Parmi les meilleures, on notera une étude fine d' « Analyse et interprétation » qui construit la démarche à partir d'un exemple et témoigne de sa valeur explicative. Ou cette autre qui, devant s'interroger sur « Démontrer et persuader », soutient avec rigueur, en s'appuyant sur Aristote, Pascal et Hume, la thèse classique selon laquelle la démonstration ne suffit pas par elle-même à emporter l'adhésion et cherche à en fournir les raisons. En contrepartie, le défaut des prestations médiocres relève généralement de deux ordres. Le premier consiste à s'en tenir à des allusions et des approximations, à des exposés généraux sans illustrations concrètes comme celle qui, travaillant « Règle et loi », en appelle à Rousseau, Kant et Arendt mais n'en tire rien de bien convaincant et semble tourner en rond. Le second relève de l'impossible exploit de tout dire. Ainsi en est-il du candidat qui analyse « Sujet et objet », fait tenir dans un plan très contourné une matière incroyablement dense, finit par se perdre et commettre des contresens.

Bien que cette remarque soit valable pour les sujets de toutes les matrices, il est bon de recommander ici de ne pas compliquer à l'envi la démarche, qui doit être simple, claire et méthodique. À cet égard, on rappellera l'impératif de l'enchaînement rigoureux des arguments, dont chacun nécessite, en outre, le recours à des illustrations concrètes et commentées – les pirouettes rhétoriques ne faisant guère illusion, il faut donc soigner les transitions qui sont la marque du développement d'une proposition ou de sa reprise à nouveaux frais – et souligner l'importance attachée par le jury à l'engagement philosophique. Les exposés neutres n'instruisent pas.

Matrice 4 : Expliquez ce texte en montrant l'usage que vous en feriez dans une leçon de philosophie en classe terminale.

Il est apparu que de nombreux textes proposés, souvent « canoniques », ont été écartés au profit des sujets d'autres matrices. Les textes sont en général assez courts et tous sont puisés dans les annales récentes du baccalauréat, c'est-à-dire accessibles à un candidat bachelier supposé moyen. C'est dire que leur compréhension ne nécessite pas une immense connaissance de la doctrine de l'auteur qui, d'ailleurs, n'est pas requise d'un élève de terminale – ce qui ne signifie pas, bien sûr, qu'elle soit interdite.

On ne donnera ici que quelques exemples des auteurs des extraits soumis au choix des candidats puisque les sujets renvoient à la totalité de ceux qui, de Platon à Foucault, figurent au programme.

Il est curieux de constater que les explications manquent parfois d'esprit critique, au sens étymologique du terme. Un texte expliqué dans le cadre d'un cours de terminale comporte, en effet, nécessairement un enjeu, qu'il contient mais qui le dépasse, et que le candidat doit mettre en évidence. Si peu de candidats s'éloignent du texte ou « dissertent » autour, certains en produisent une lecture pauvre, parfois inattentive, sans chercher à mettre en perspective les enjeux qui en constituent le cœur. Peut-on expliquer le célèbre passage de *La Raison dans l'Histoire* dans lequel Hegel soutient que « l'expérience et l'histoire nous enseignent que les peuples et gouvernements n'ont jamais rien appris de l'histoire, qu'ils n'ont jamais agi suivant les maximes qu'on aurait pu en tirer » (Cours de 1822 et 1828) sans montrer en quoi cette proposition est étonnante – l'étonnement

n'est-il pas ce à quoi le professeur doit initier ses élèves ? – au regard du fait que bon nombre d'hommes politiques disent s'inspirer d'écrivains politiques qui, comme Machiavel, Montesquieu ou Tocqueville, tirent leurs maximes de l'histoire ? Comment, toujours dans le même passage, ne pas commenter l'expression « tumulte des événements du monde » sans évoquer, par exemple, la Révolution française et/ou les conquêtes et les désastres napoléoniens ?

En revanche, le jury s'est plu à entendre une explication claire et sobre d'un extrait de l'ouvrage *Le visible et l'invisible* (p. 24) qui en a saisi le mouvement, décelé l'acuité de la phrase : « Je ne peux percevoir sans sa [le corps] permission », a su illustrer la thèse de Merleau-Ponty par des exemples pris dans la psychopathologie, déterminer son enjeu proprement métaphysique et, au cours de l'entretien, ancrer le propos dans son sol husserlien ; ou cette autre, solidement construite et informée d'un paragraphe du chapitre XXI de la 1^{ère} partie du *Léviathan* dans lequel Hobbes montre que « liberté et nécessité sont compatibles », donnant l'occasion d'engager avec le jury une fructueuse discussion sur la distinction entre les conceptions du *conatus* chez Hobbes et Spinoza et sur la « solution » kantienne de la 3^{ème} antinomie de la raison pure.

L'épreuve sur dossier réclame du candidat qu'il soit pénétré de l'exigence conjointement philosophique et pédagogique de l'enseignement philosophique. Avoir des connaissances solides et sûres, posséder le sens du problème et de la rigueur d'un côté et, de l'autre, avoir le souci de l'élève, se mettre à sa place pour l'élever à la sienne, être intellectuellement accueillant à l'autre relèvent d'un même geste. Mais aussi savoir se mettre en question et, à la première objection, ne pas supposer un piège tendu ou une sorte d'agressivité, tels ces deux ou trois candidats qui paraissent surpris que l'on puisse les interroger et rétorquent : « Je ne sais pas si c'est ce que vous attendez... », présupposant par là une probable philosophie officielle sous-jacente de la part de l'interlocuteur.

Le jury sait bien qu'il s'agit là d'une manifestation de l'émotion et n'en prend pas ombrage. En revanche, il recommande une longue et constante préparation qui aidera le candidat anxieux à surmonter un trac évidemment compréhensible.

Ce n'est pas une simple ritournelle obligée que de dire qu'il faut s'entraîner à l'épreuve sur dossier bien avant le résultat de l'admissibilité.

Il faut apprendre à dominer le temps accordé pour la préparation car les deux heures imparties sont très courtes. C'est, certainement, à cause de cette brièveté qu'a échoué une candidate affolée, perdue dans ses notes, alors que le fil de sa démarche sur le sujet « La théorie et la pratique » construit autour des trois personnages que sont l'arpenteur égyptien, le voyageur du *Ménon* et le navigateur pris comme modèle de la sagesse pratique aristotélicienne était intéressant et que, par la suite, l'entretien a montré une bonne maîtrise des connaissances et un effort constant de réflexion.

Il faut aussi apprendre à dominer le temps lors de l'exposé. Que dire de ces prestations bouclées en moins de 10 minutes ? Ne pas rester les yeux fixés sur sa préparation pour la lire à toute vitesse : un candidat s'adresse à un jury et un professeur à ses élèves.

Il faut, enfin, apprendre la modestie et savoir ne pas se contenter de répondre de façon laconique, comme ce candidat qui, visiblement surpris par une question faisant suite à son exposé sur « Le

langage et la pensée », vraisemblablement jugée superfétatoire, se borne à citer Jean-Luc Godard : « Il ne faut jamais se demander si ce sont les mots ou les choses qui sont premières »... sans plus d'éclaircissements.

Il n'en demeure pas moins certain que l'ensemble fut d'un bon niveau et que le jury s'est réjoui d'entendre des prestations d'une substance philosophique remarquable. De fait, tous les candidats ont été vaillants et doivent être remerciés. Les observations précédentes sont, par conséquent, destinées à féliciter les lauréats et à encourager à persévérer ceux qui, du fait du maigre nombre de places au concours, ont échoué. Qu'ils sachent qu'aucun d'entre eux n'a démerité. Les conseils prodigués visent aussi et surtout à les conforter dans leur souhait de devenir professeurs de philosophie et à préparer les futurs candidats à l'épreuve sur dossier qui est spécifique et singulière dans l'exacte mesure où elle vise à donner au futur professeur une idée de ce qui sera son quotidien.

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

Bilan de la session 2008

Sur les 100 candidats du CAPES et du CAFEP qui ont été autorisés à passer les épreuves d'admission, 34 étaient également admissibles à l'agrégation : 18 parmi les 59 candidats du CAPES issus des épreuves écrites d'admissibilité, 12 parmi les 31 élèves d'une ENS ayant demandé à bénéficier de la dispense des épreuves d'admissibilité, 4 parmi les 10 admissibles du CAFEP. Sur ces 34 admissibles à l'agrégation, 20 ont été admis à ce concours (11 parmi les admissibles du CAPES, 7 parmi les élèves des ENS dispensés d'écrit, 2 parmi les admissibles du CAFEP), ce qui explique, en partie, la différence entre le nombre d'inscrits aux épreuves d'admission du CAPES et du CAFEP et le nombre de candidats ayant effectivement participé aux trois épreuves.

Comme lors de la précédente session du CAPES, les élèves des ENS ayant demandé à bénéficier de la dispense des épreuves d'admissibilité ont été intégrés au concours en se voyant attribuer, comme équivalent de chacune des deux notes d'admissibilité des autres candidats, une note égale à la moyenne des notes qu'ils ont obtenues aux épreuves d'admission. Cette disposition, parmi d'autres envisagées, a paru au jury la plus équitable, dès lors qu'elle offrait une chance réelle de succès aux candidats normaliens ayant sérieusement préparé les épreuves orales d'admission, tout en assurant aux candidats issus des épreuves écrites le bénéfice des épreuves fortement sélectives qu'ils avaient passées. Le jury a toutefois regretté que 8 candidats parmi les 31 qui avaient demandé à bénéficier de la dispense des épreuves d'admissibilité n'aient pas donné suite à leur inscription et aient donc été absents aux trois épreuves d'admission.

Comme nous l'avons à plusieurs reprises souligné dans ce rapport, l'un des traits saillants de cette session 2008 aura été d'accuser encore un peu plus la forte sélectivité du concours lors des épreuves d'admissibilité. En revanche, cette sélectivité a été moindre lors des épreuves d'admission, en raison, comme nous venons de le noter, du nombre relativement élevé de candidats du CAPES ou du CAFEP qui ont été admis à l'agrégation et qui se sont donc retirés du concours. Cet écart entre le taux de sélectivité de l'écrit et celui de l'oral ne doit évidemment pas conduire les candidats à minorer, dans leur préparation, les épreuves d'admission. Car même si la sélection est moins rude, elle ne disparaît pas pour autant. En outre, il est sans aucun doute psychologiquement plus pénible d'échouer à deux pas du but que lorsqu'on est encore à bonne distance de lui. Reste que cet écart souligne un peu plus l'importance cruciale des épreuves d'admissibilité lorsque, comme lors de cette session et des deux précédentes, la proportion d'admissibles se situe autour de 7% des candidats présents.

Or quoiqu'il soit inévitable que de tels chiffres puissent faire douter certains candidats potentiels de leurs chances de réussite, nous voudrions terminer ce rapport en insistant sur un autre trait de cette session 2008 du CAPES externe, qui nous paraît pouvoir redonner une raisonnable espérance à beaucoup. L'origine géographique des 26 lauréats du CAPES 2008 reflète en effet, non pas fidèlement, mais au moins partiellement la répartition initiale des candidats en fonction de leur

académie d'inscription. Si les académies de Créteil-Paris-Versailles, qui totalisent près du tiers des inscrits, comptent aussi le plus grand nombre de lauréats, un nombre significatif d'académies de province figurent parmi les académies d'origine des lauréats du concours. Cet état de choses n'a, en principe, rien d'étonnant : le CAPES de philosophie, par sa nature généraliste, permet en effet aux étudiants des universités de province, autant qu'à ceux de Paris ou des ENS, d'obtenir la récompense de leur travail et la reconnaissance de leurs mérites. Mais on aurait sans doute pu craindre qu'à mesure que baissait le nombre de postes mis au concours, une manière d'éviction statistique des petites cohortes d'inscrits allait progressivement avoir raison de cette équité nationale. Les résultats de la session 2008 montrent que la qualité peut ne pas subir entièrement la loi de la quantité et qu'à condition d'un investissement intellectuel et personnel soutenu tout au long des études de philosophie, la réussite au CAPES est non point évidemment assurée, mais au moins raisonnablement envisageable.

Annexes

1. DONNÉES STATISTIQUES

1.1. Bilan de l'admissibilité

CAPES EXTERNE

Nombre de candidats inscrits : 1375

Nombre de candidats non éliminés : 838, soit 60.95 % des inscrits.

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

Nombre de candidats admissibles : 59, soit 7.04 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 06,57 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 13,14)

Moyenne des candidats admissibles : 12,83 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 25,66)

Rappel :

Nombre de postes : 26

Barre d'admissibilité : 11,50 / 20 (soit un total coefficienté de 23)

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

CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats inscrits : 239

Nombre de candidats non éliminés : 170, soit 71,13 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 10, soit 5,88 % des non éliminés.

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

Moyenne des candidats non éliminés : 06,32 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 12,65)

Moyenne des candidats admissibles : 12,20 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 24,40)

Rappel :

Nombre de postes : 9

Barre d'admissibilité : 11,50 / 20 (soit un total coefficienté de 23)

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

1.2. Bilan de l'admission

CAPES EXTERNE

Nombre de candidats admissibles : 90

Nombre de candidats non éliminés : 62, soit 68,89 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 26, soit 41,94 % des non éliminés.

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 9,93 / 20 (soit en moyenne coefficientée 49,65)

— Moyenne des candidats admis : 11,17 / 20 (soit en moyenne coefficientée 55,87)

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 8,80 / 20 (soit en moyenne coefficientée 26,40)

— Moyenne des candidats admis : 10,16 / 20 (soit en moyenne coefficientée 30,48)

Rappel :

Nombre de postes : 26

Barre de la liste principale : 10, 20 / 20 (soit en total coefficienté : 51)

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

CAFEP CAPES-PRIVE

Nombre de candidats admissibles : 10

Nombre de candidats non éliminés : 8, soit 80 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 7, soit : 87,50 % des non éliminés.

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 10,55 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 52,75)

— Moyenne des candidats admis : 10,91 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 54,57)

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

— Moyenne des candidats non éliminés : 9,50 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 28,50)

— Moyenne des candidats admis : 10,09 / 20 (soit en moyenne coefficientée : 30, 29)

Rappel :

Nombre de postes : 9

Barre de la liste principale : 09,40 / 20 (soit en total coefficienté : 47)

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

1.3 Répartition par académie d'inscription, CAPES externe

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
AIX-MARSEILLE	75	37	1	0
BESANÇON	17	11	0	0
BORDEAUX	56	37	3	3
CAEN	33	25	1	1
CLERMONT-FERRAND	25	18	1	0
DIJON	29	24	2	1
GRENOBLE	46	34	1	0
LILLE	69	44	3	2
LYON	101	73	32 (24 disp.)	8 (3 disp.)
MONTPELLIER	31	18	0	0
NANCY-METZ	39	25	0	0
POITIERS	26	19	0	0
RENNES	36	22	0	0
STRASBOURG	45	37	3	2
TOULOUSE	52	34	1	1
NANTES	29	20	2	1
ORLEANS-TOURS	32	19	0	0
REIMS	19	12	1	0
AMIENS	21	11	0	0
ROUEN	13	10	0	0
LIMOGES	7	3	0	0
NICE	35	18	0	0
CORSE	9	7	0	0
REUNION	11	6	0	0
MARTINIQUE	14	8	1	0
GUADELOUPE	13	7	0	0
GUYANNE	1	0	0	0
POLYNÉSIE	3	1	0	0
CRÉTEIL-PARIS VERSAILLES	488	315	38 (7 disp.)	7

1.4. Répartition par académie d'inscription, CAFEP

Académie	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis
AIX-MARSEILLE	20	12	1	1
BESANÇON	5	4	0	0
BORDEAUX	12	9	1	1
CAEN	5	4	1	1
CLERMONT-FERRAND	6	6	0	0
DIJON	4	4	0	0
GRENOBLE	11	8	1	1
LILLE	15	7	0	0
LYON	15	11	1	1
MONTPELLIER	7	4	0	0
NANCY-METZ	5	3	0	0
POITIERS	5	4	0	0
RENNES	11	8	0	0
STRASBOURG	4	3	0	0
TOULOUSE	10	8	0	0
NANTES	7	7	0	0
ORLEANS-TOURS	8	7	0	0
REIMS	4	3	0	0
AMIENS	6	4	0	0
ROUEN	5	4	0	0
LIMOGES	3	3	0	0
NICE	5	4	0	0
REUNION	2	0	0	0
GUADELOUPE	1	0	0	0
GUYANNE	1	1	0	0
CRÉTEIL-PARIS VERSAILLES	62	47	5	2

2. RÉGLEMENTATION DU CONCOURS

Textes de référence : arrêté du 30 avril 1991, modifié par les arrêtés du 23 juin 1992, du 3 août 1993, du 27 octobre 1993 et du 18 novembre 2002.

Épreuves écrites d'admissibilité

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

Durée : 6h ; coefficient : 1.

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

Durée : 6h ; coefficient : 1

Épreuves orales d'admission

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

Durée de la préparation : 2h 30

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

Coefficient : 1

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

Durée de la préparation : 4h

Durée de la leçon : 40mn

Coefficient : 1

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

3°) Épreuve sur dossier.

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

Durée de la préparation : 2h

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

Coefficient : 1

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

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

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

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. par arrêtés des 19-6- 2000 et 27-6-2001 ; avis du CNP du 22-4-2003 ; avis du CSE du 7-5-2003

Article 1 - Le programme de l'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté. **Article 2** - Ce programme entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2003-2004. **Article 3** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française. **Fait à Paris, le 27 mai 2003.** Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation, Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de GAUDEMAR

ANNEXE

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES

I - Présentation

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

besoins de ses élèves. □ La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1 Notions et repères

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

□

II.1.1 Notions

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

□ □

II.1.2 Repères

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

II.1.3 Série littéraire

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

II.1.4 Série économique et sociale

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

II.1.5 Série scientifique

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

II.2 Auteurs

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

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

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

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

III - Apprentissage de la réflexion philosophique

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

des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

3. 2. Programme de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des séries technologiques

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

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 et L. 311-3 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; D. n° 92-57 du 17-1-1992 mod. ; avis du CNP du 9-6-2005 ; avis du CSE du 8-7-2005

Article 1 - Le programme de l'enseignement de philosophie en classes terminales des séries technologiques : sciences et technologies de la gestion, sciences et technologies industrielles, sciences et technologies de laboratoire, sciences médico-sociales, hôtellerie, est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté. **Article 2** - Ce programme entre en vigueur à partir de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007. **Article 3** - Les dispositions de l'arrêté du 5 juillet 1983 portant définition des programmes de philosophie sont abrogées pour les mêmes séries technologiques à compter de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007. **Article 4** - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française. **Fait à Paris, le 26 juillet 2005** Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, Le directeur de l'enseignement scolaire **Roland DEBBASCH**

ANNEXE

PHILOSOPHIE

CLASSES TERMINALES DES SÉRIES TECHNOLOGIQUES : SCIENCES ET TECHNOLOGIE DE LA GESTION, SCIENCES ET TECHNOLOGIES INDUSTRIELLES, SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LABORATOIRE, SCIENCES MÉDICO-SOCIALES, HÔTELLERIE

I. Présentation

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

lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves des séries technologiques.

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

II. Notions, repères, auteurs

II.1. Notions et repères.

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

II.1.1. Notions.

Cette partie du programme se compose de trois notions capitales, ouvrant trois domaines aux directions fondamentales de la recherche. Ces trois notions occupent la première colonne du tableau ci-dessous. La deuxième colonne est constituée d'autres notions isolées ou couplées dont le traitement permet de spécifier et de déterminer quelques-uns des problèmes les plus importants correspondant aux trois domaines fondamentaux. Les notions de deuxième colonne sont elles-mêmes susceptibles d'être abordées sur plusieurs registres : ainsi pour les échanges, pour l'expérience, ou pour la raison et la croyance, titres auquel pourront être abordées des questions d'épistémologie et de métaphysique aussi bien que les divers aspects du "fait religieux". La mise en correspondance des notions de la deuxième colonne avec celles de la première et la présentation de certaines notions en couple n'impliquent aucune orientation doctrinale ; elles déterminent l'une et l'autre une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler. Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel elles sont abordées relève de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées.

II.1.2. Repères.

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

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

II.2. Auteurs □□

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

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

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

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

III. Apprentissage de la réflexion philosophique □□

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

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

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi

qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.□□

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

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

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

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

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

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

3. 3. Circulaire du 4 novembre 1997

INSTRUCTIONS CONCERNANT LE TRAVAIL DES ELEVES

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

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

*

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

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

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

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

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

*

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

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

Quant aux exercices, leur périodicité peut varier selon les cas ; toutefois, il convient de prévoir pour la section L au moins trois exercices par mois et, pour les autres sections, au moins deux exercices par mois. Les élèves sont invités à consigner les exercices et les comptes rendus dans un cahier distinct du cahier de cours qui doit toujours laisser apparaître la continuité et l'ordonnance de l'enseignement. Le contrôle des cahiers et des travaux autres que la dissertation s'effectue aisément en classe et n'alourdit pas la tâche du professeur.

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

4. LISTE DES PRINCIPAUX OUVRAGES DE LA BIBLIOTHÈQUE DU CONCOURS

- ALAIN, *Les Arts et les dieux*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ALAIN, *Les Passions et la sagesse*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ALAIN, *Propos*, Bibliothèque de la Pléiade.
- ANSELME, *Fides quaerens intellectum*, trad. A. Koyré, Vrin.
- ANSELME, *L'œuvre de saint Anselme de Cantorbery*, t. 1 à 5, Cerf.
- ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Presses-pocket.
- ARENDT, *La Crise de la culture*, Folio.
- ARISTOTE, *De l'âme*, trad. É. Barbotin, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Éthique à Eudème*, trad. V. Décarie, Vrin.
- ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Éthique de Nicomaque*, trad. J. Voilquin, Classiques Garnier.
- ARISTOTE, *Leçons de Physique*, trad. J. Barthélemy Saint-Hilaire, Presses-pocket.
- ARISTOTE, *Physique*, trad. H. Carteron, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Les Parties des animaux*, trad. P. Louis, Les Belles Lettres.
- ARISTOTE, *Les Politiques*, trad. P. Pellegrin, GF.
- ARISTOTE, *La Politique*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *La Métaphysique*, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Organon*, t. 1 à 6, trad. J. Tricot, Vrin.
- ARISTOTE, *Poétique*, trad. J. Hardy, Les Belles lettres.
- ARNAULD, *Des vraies et des fausses idées*, Corpus Fayard.
- ARNAULD ET NICOLE, *La Logique ou l'art de penser*, éd. P. Clair & F. Girbal, PUF.
- AUGUSTIN, *Confessions*, trad. J. Trabucco, GF.
- AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, trad. L. Moreau, Seuil.
- AUGUSTIN, *Œuvres*, t. 1 (*Cité de Dieu*), t. 2 (Dialogues), t. 3 (Catéchèse), Bibliothèque de la Pléiade.
- AVERROÈS, *La Béatitude de l'âme*, trad. M. Geoffroy et C. Steel, Vrin.
- AVERROÈS, *Discours décisif*, trad. M. Geoffroy, GF bilingue.
- AVERROÈS, *L'intelligence et la pensée*, trad. A. de Libera, GF.
- BACHELARD, *Essai sur la connaissance approchée*, Vrin.
- BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin.
- BACHELARD, *La Philosophie du non*, PUF.
- BACHELARD, *Le Matérialisme rationnel*, PUF.
- BACHELARD, *Le Nouvel esprit scientifique*, PUF.
- BACHELARD, *Le Rationalisme appliqué*, PUF.
- BACON, *Novum Organum*, PUF.

- BAYLE, *De la tolérance - Commentaire philosophique*, Presses-pocket.
- BAYLE, *Pensées diverses sur la comète*, Société des textes français modernes.
- BERGSON, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, PUF.
- BERGSON, *Matière et Mémoire*, PUF.
- BERGSON, *Œuvres*, éd. du centenaire, PUF.
- BERKELEY, *Dialogue entre Hylas et Philonous*, Aubier.
- BERKELEY, *Œuvres*, t. 1 & 2, PUF.
- BERNARD, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Champs-Flammarion.
- BURKE, *Recherche philosophique sur l'origine de nos idées du sublime et du beau*, trad. B. Saint Girons, Vrin.
- BURKE, *Réflexions sur la Révolution de France*, Hachette.
- CANGUILHEM, *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin.
- CANGUILHEM, *La Connaissance de la vie*, Vrin.
- CANGUILHEM, *Le Normal et le pathologique*, PUF.
- CASSIRER, *La Philosophie des formes symboliques*, trad. J. Lacoste, Éditions de Minuit.
- CASSIRER, *Substance et fonction*, trad. P. Caussat, Éditions de Minuit.
- CICÉRON, *La République*, trad. É. Bréguet, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Les Devoirs*, trad. M. Testard, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Traité des lois*, trad. G. de Plinval, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, *Des termes extrêmes des biens et des maux*, trad. J. Martha, Les Belles Lettres.
- COMTE, *Catéchisme positiviste*, GF.
- COMTE, *Discours sur l'ensemble du positivisme*, GF.
- COMTE, *Œuvres choisies*, Aubier.
- COMTE, *Œuvres*, t. 1 à 6, Anthropos.
- COMTE, *Traité philosophique d'astronomie populaire*, Corpus Fayard.
- CONDILLAC, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, Colin.
- CONDILLAC, *Traité des sensations - Traité des animaux*, Corpus Fayard.
- CONDORCET, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, GF.
- CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Vrin.
- COURNOT, *Exposition de la théorie des chances et des probabilités*, *Œuvres complètes*, t. 1, Vrin.
- COURNOT, *Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*, *O.C.*, t. 2, Vrin.
- COURNOT, *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes*, *O.C.*, t. 4, Vrin.
- COURNOT, *Matérialisme, Vitalisme, Rationalisme*, *O.C.*, t. 5, Vrin.
- CUDWORTH, *Traité de morale et Traité du libre arbitre*, PUF.

- D'ALEMBERT, *Essai sur les éléments de philosophie*, Olms.
- DESCARTES, *Correspondance avec Elisabeth et autres lettres*, GF.
- DESCARTES, *Discours de la méthode*, GF.
- DESCARTES, *Les Passions de l'âme*, Vrin.
- DESCARTES, *Méditations métaphysiques*, GF.
- DESCARTES, *Œuvres et Lettres*, Bibliothèque de la Pléiade .
- DESCARTES, *Œuvres*, éd. Adam & Tannery, Vrin.
- DESCARTES, *Œuvres*, éd. F. Alquié, t. 1 à 3, Classiques Garnier.
- DIDEROT, *Œuvres esthétiques*, Classiques Garnier.
- DIDEROT, *Œuvres philosophiques*, Classiques Garnier.
- DUHEM, *La Théorie physique*, éd. P. Brouzeng, Vrin.
- DUHEM, *Le Mixte et la combinaison chimique*, Corpus Fayard.
- DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique*, PUF.
- ÉPICTÈTE, *Entretiens*, trad. J. Souilhé, Les Belles Lettres.
- ÉPICURE, *Doctrines et maximes*, trad. M. Solovine, Hermann.
- ÉPICURE, *Lettres et maximes*, trad. M. Conche, PUF.
- FICHTE, *Discours à la Nation Allemande*, trad. S. Jankélévitch, Aubier.
- FICHTE, *La Destination de l'homme*, trad. M. Molitor, 10-18.
- FICHTE, *La Destination du savant*, trad. J.-L. Veillard-Baron, Vrin.
- FICHTE, *Œuvres choisies de philosophie première*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- FOUCAULT, *L'Archéologie du savoir*, PUF.
- FOUCAULT, *L'Ordre du discours*, PUF.
- FOUCAULT, *Surveiller et punir*, NRF.
- FREGE, *Écrits logiques et philosophiques*, trad. C. Imbert, Seuil.
- FREUD, *Essais de psychanalyse*, trad. S. Jankélévitch, Payot
- FREUD, *Introduction à la psychanalyse*, trad. S. Jankélévitch, Payot
- FREUD, *L'Avenir d'une illusion*, trad. M. Bonaparte, PUF.
- FREUD, *L'Interprétation des rêves*, trad. I. Meyerson, PUF.
- FREUD, *Malaise dans la civilisation*, trad. Ch. & J. Audier, PUF.
- FREUD, *Métapsychologie*, trad. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Idées-Gallimard.
- GADAMER, *Langage et vérité*, trad. J.-C. Gens, Gallimard.
- GADAMER, *L'Art de comprendre, Écrits I*, trad. M. Simon, Aubier.
- GADAMER, *L'Art de comprendre, Écrits II*, trad. P. Fruchon, Aubier
- GADAMER, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, Seuil.
- GALILÉE, *Discours concernant deux sciences nouvelles*, PUF.
- GUYAU, *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, Corpus Fayard.
- HABERMAS, *Connaissance et intérêt*, trad. G. Cléménçon, Gallimard.

- HABERMAS, *La Technique et la science*, trad. J.-R. Ladmiral, Gallimard.
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques*. T.1 : *Science de la logique*, trad. B. Bourgeois, Vrin
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques*. T. 2 : *Philosophie de la nature*, Vrin.
- HEGEL, *Encyclopédie des sciences philosophiques*. T.3 : *Philosophie de l'esprit*, Vrin.
- HEGEL, *Esthétique*, trad. S. Jankélévitch, Champs-Flammarion.
- HEGEL, *La Raison dans l'histoire*, trad. C. Papaioannou, 10/18.
- HEGEL, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- HEGEL, *Phénoménologie de l'esprit*, trad. J. Hyppolite, Aubier.
- HEGEL, *Précis de l'encyclopédie des sciences philosophiques*, trad. J Gibelin, Vrin.
- HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, trad. A. Kaan, Idées-Gallimard.
- HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, trad. R. Derathé, Vrin.
- HEGEL, *Science de la logique*, trad. S. Jankélévitch, Aubier.
- HEGEL, *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Vrin.
- HEGEL, *L'Esprit du christianisme*, trad. J. Martin, Vrin.
- HEIDEGGER, *Acheminement vers la parole*, trad. J. Beaufret et al., Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Essais et conférences*, trad. A. Préau, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Être et temps*, trad. F. Vezin, Gallimard.
- HEIDEGGER, *Le Principe de raison*, trad. A. Préau, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique*, trad. D. Panis, Gallimard.
- HEIDEGGER, *Qu'est-ce qu'une chose?*, trad. J. Reboul et J. Taminiaux, Tel Gallimard.
- HEIDEGGER, *Questions I*, trad. H. Corbin et al., Gallimard.
- HOBBS, *Le Citoyen*, trad. S. Sorbière, GF.
- HOBBS, *Léviathan*, trad. F. Tricaud, Sirey.
- HUME, *Dialogues sur la religion naturelle*, trad. M. Malherbe, Vrin.
- HUME, *Enquête sur l'entendement humain*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Enquête sur les principes de la morale*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Essais et traités*, Première partie, trad. M. Malherbe, Vrin.
- HUME, *Traité de la nature humaine*, trad. A. Leroy, Aubier.
- HUME, *Traité de la nature humaine. I, L'entendement*, trad. P. Baranger et P. Saltel, GF.
- HUME, *Traité de la nature humaine. II, Les Passions*, trad. J.P. Cléro, GF.
- HUME, *Traité de la nature humaine. III, La Morale*, trad. P. Saltel, GF.
- HUME, *Essais esthétiques*, trad. René Bouveresse, GF.
- HUSSERL, *Expérience et jugement*, trad. D. Souche-Dagues, PUF.
- HUSSERL, *Idées directrices pour une phénoménologie*, trad. P. Ricoeur, Tel Gallimard.

- HUSSERL, *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, trad. G. Granel, Tel Gallimard.
- HUSSERL, *La Philosophie comme science rigoureuse*, trad. Marc B. de Launay, PUF.
- HUSSERL, *L'Idée de la phénoménologie*, trad. A. Lowit, PUF.
- HUSSERL, *Logique formelle et logique transcendantale*, trad. S. Bachelard, PUF.
- HUSSERL, *Méditations cartésiennes*, trad. G. Peiffer et É. Levinas, Vrin.
- HUSSERL, *Recherches logiques t. 1*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUSSERL, *Recherches logiques t. 2 première partie*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUSSERL, *Recherches logiques t. 2 seconde partie*, trad. H. Elie et al., PUF.
- HUTCHESON, *Recherche sur l'origine de nos idées de la beauté*, trad. A.-D. Balnes, Vrin.
- JONAS, *Le Principe responsabilité*, trad. J. Greisch, Champs-Flammarion
- KANT, *Anthropologie*, trad. M. Foucault, Vrin.
- KANT, *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Critique de la raison pratique*, trad. F. Picavet, PUF.
- KANT, *Critique de la raison pure*, trad. B. Pacaud et A. Tremesaygues, PUF.
- KANT, *Doctrine de la vertu*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Doctrine du droit*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Essai sur le concept de grandeur négative*, trad. R. Kempf, Vrin.
- KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos, Delagrave.
- KANT, *La Religion dans les limites de la simple raison*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Logique*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KANT, *Oeuvres philosophiques*, édition F. Alquié, t. 1 à 3, Bibliothèque de la Pléiade.
- KANT, *Pensées successives sur la théodicée et la religion*, trad. P. Festugière, Vrin.
- KANT, *Philosophie de l'histoire*, trad. S. Piobetta, Gonthier.
- KANT, *Projet pour une paix perpétuelle*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KANT, *Prolégomènes de toute métaphysique future*, trad. J. Gibelin, Vrin.
- KANT, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Vrin.
- KANT, *Théorie et pratique - Le Droit de mentir*, trad. L. Guillermit, Vrin.
- KIERKEGAARD, *La Reprise*, trad. N. Viallaneix, GF.
- KIERKEGAARD, *Œuvres complètes*, trad. P.-H. Tisseau & E.-M. Jacquet-Tisseau, L'Orante.
- KIERKEGAARD, *Ou bien ...ou bien ...*, trad. F. et O. Prior, M.H. Guignot, Gallimard.
- KIERKEGAARD, *Riens philosophiques*, trad. K. Ferlov et J. Gateau, Idées-Gallimard.
- LA BOÉTIE, *Discours de la servitude volontaire*, GF.
- LACHELIER, *Du fondement de l'induction*, Presses-pocket.
- LAGNEAU, *Célèbres leçons et fragments*, PUF.

- LEIBNIZ, *Discours de métaphysique*, trad. H. Lestienne, Vrin.
- LEIBNIZ, *Discours de métaphysique et correspondance avec Arnauld*, éd. & trad. G. Leroy, Vrin.
- LEIBNIZ, *Recherches générales sur l'analyse des notions et des vérités*, trad. J.B. Rauzy et al., PUF.
- LEIBNIZ, *Essais de théodicée*, éd. J. Brunschwig, GF.
- LEIBNIZ, *Le Droit de la raison*, trad. R. Sève, Vrin.
- LEIBNIZ, *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, éd. J. Brunschwig, GF.
- LEIBNIZ, *Œuvres*, éd. et trad. L. Prenant, Aubier.
- LEIBNIZ, *Principes de la nature et de la grâce*, éd. C. Frémont, GF.
- LEQUIER, *La Recherche d'une première vérité et autres textes*, PUF.
- LÉVI-STRAUSS, *Anthropologie structurale*, 1 & 2, Plon.
- LÉVI-STRAUSS, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Mouton.
- LOCKE, *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, trad. Coste, Vrin.
- LOCKE, *Lettre sur la tolérance et autres textes*, trad. J. Le Clerc & J.-F. Spitz, GF.
- LOCKE, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayré, Vrin.
- LOCKE, *Traité du gouvernement civil*, trad. B. Gilson, Vrin.
- LUCRÈCE, *De la Nature*, trad. A. Ernout, Les Belles Lettres.
- MACHIAVEL, *Œuvres complètes*, éd. E. Barincou, Bibliothèque de la Pléiade.
- MACHIAVEL, *Le Prince*, Folio.
- MAINE DE BIRAN, *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, PUF.
- MAINE DE BIRAN, *Œuvres choisies*, éd. H. Gouhier, Aubier.
- MALEBRANCHE, *De la recherche de la vérité*, éd. G. Rodis-Lewis, Vrin.
- MALEBRANCHE, *Traité de la nature et de la grâce, Œuvres complètes t. V*, Vrin
- MALEBRANCHE, *Entretiens sur la métaphysique et sur la religion, O.C. t. XII -XIII*, Vrin.
- MALEBRANCHE, *Traité de morale, O.C. t. XI*, Vrin.
- MARC-AURÈLE, *Pensées pour moi-même*, suivies du *Manuel* d'Épictète, trad. M. Meunier, GF.
- MARX, *Contribution à la critique de l'économie politique*, trad. M. Husson & G. Badia, Éd. Sociales.
- MARX et ENGELS, *L'Idéologie allemande*, Éditions Sociales.
- MARX, *Manuscrits de 1844*, trad. É. Bottigelli, Éditions Sociales.
- MARX, *Œuvres*, trad. M. Rubel et al., t. 1 à 3, Bibliothèque de la Pléiade
- MERLEAU-PONTY, *Éloge de la philosophie*, Folio.
- MERLEAU-PONTY, *La Prose du monde*, Tel Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *Le Visible et l'invisible*, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *L'Œil et l'esprit*, Folio.

- MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *Sens et non-sens*, Nagel.
- MERLEAU-PONTY, *Signes*, Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, *Structure du comportement*, PUF.
- MILL J. S., *De la liberté*, trad. L. Lenglet, Folio.
- MILL J. S., *Système de logique*, trad. L. Pesse, Mardaga.
- MILL J. S., *L'utilitarisme : essai sur Bentham*, trad. C. Audard & P. Thierry, PUF.
- MONTAIGNE, *Apologie de Raymond Sebond*, éd. P. Mathias, GF.
- MONTAIGNE, *Œuvres complètes*, éd. A. Thibaudet & M. Rat, Bibliothèque de la Pléiade
- MONTAIGNE, *Essais*, éd. Villey-Saulnier, PUF.
- MONTESQUIEU, *Lettres persanes*, Classiques Garnier.
- MONTESQUIEU, *Œuvres complètes*, t. 2, Bibliothèque de la Pléiade.
- MOORE, *Principia Ethica*, trad. M. Gouverneur, PUF.
- NABERT, *Éléments pour une éthique*, Aubier.
- NIETZSCHE, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. M. Robert, UGE.
- NIETZSCHE, *Aurore*, trad. J. Hervier, Folio.
- NIETZSCHE, *Généalogie de la morale*, trad. Ph. Choulet, GF.
- NIETZSCHE, *Humain, trop humain*, trad. R. Rovini, Folio.
- NIETZSCHE, *La Volonté de puissance*, trad. H. Albert, Livre de Poche.
- NIETZSCHE, *Le Crépuscule des idoles*, trad. H. Albert, GF.
- NIETZSCHE, *Le Crépuscule des idoles — Le Cas Wagner*, trad. É. Blondel, GF.
- NIETZSCHE, *Le Gai Savoir*, trad. P. Klossowski, Folio.
- NIETZSCHE, *Le Gai Savoir*, trad. A. Vialatte, Folio.
- NIETZSCHE, *Le Gai savoir*, trad. P. Wotling, GF.
- NIETZSCHE, *Naissance de la tragédie*, trad. C. Heim, Gonthier
- NIETZSCHE, *Naissance de la tragédie*, trad. M. Haar, Folio.
- NIETZSCHE, *Œuvres*, trad. dirigée par J. Lacoste & J. Le Rider, Robert Laffont.
- NIETZSCHE, *Par delà le bien et le mal*, trad. P. Wotling, GF.
- NIETZSCHE, *Seconde considération intempestive*, trad. H. Albert, GF.
- OCKHAM, *Somme de logique*, t. 1 & 2, trad. J. Biard, Trans-Europ-Repress.
- PASCAL, *Œuvres*, Bibliothèque de la Pléiade.
- PASCAL, *Œuvres complètes*, éd. L. Lafuma, Seuil.
- PASCAL, *Pensées et opuscules*, éd. L. Brunschvicg, Hachette.
- PEIRCE, *Écrits sur le signe*, trad. G. Deledalle, Seuil.
- PLATON, *Œuvres complètes*, trad. L. Robin, Bibliothèque de la Pléiade.
- PLATON, *Apologie de Socrate*, trad. É. Chambry, GF.
- PLATON, *La République*, trad. R. Baccou, GF.

- PLATON, *Le Banquet- Phèdre*, trad. É. Chambry, GF.
- PLATON, *Le Sophiste*, trad. N. Cordero, GF.
- PLATON, *Ménon*, trad. M. Canto-Sperber, GF.
- PLATON, *Parménide*, trad. L. Brisson, GF.
- PLATON, *Phèdre suivi de La Pharmacie de Platon* (J. Derrida), trad. L. Brisson, GF.
- PLATON, *Philèbe*, trad. A. Diès, Les Belles Lettres.
- PLATON, *Théétète*, trad. A. Diès, Les Belles Lettres.
- PLATON, *Alcibiade*, trad. C. Marboeuf et J.-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Ion*, trad. M. Canto-Sperber, GF.
- PLATON, *Les Lois*, trad. L. Brisson et J.-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Le Politique*, trad. L. Brisson et J.-F. Pradeau, GF.
- PLATON, *Protagoras*, trad. F. Ildefonse, GF.
- PLATON, *Timée*, suivi du *Critias*, trad. L. Brisson, GF.
- PLOTIN, *Ennéades*, trad. É. Bréhier, Les Belles Lettres.
- POPPER, *Conjectures et réfutations*, trad. M.-I. et M. B. de Launay, Payot.
- POPPER, *La Connaissance objective*, trad. J.-J. Rosat, Aubier.
- POPPER, *La Logique de la découverte scientifique*, trad. N. Thyssen-Rutten et Ph. Devaux, Payot.
- QUINE, *La Poursuite de la vérité*, trad. M. Clavelin, Seuil.
- RAVAISSON, *De l'habitude*, Vrin reprise et Corpus Fayard.
- RAWLS, *Théorie de la justice*, trad. C. Audard, Seuil.
- RAWLS, *Libéralisme politique*, trad. C. Audard, PUF.
- ROUSSEAU, *Œuvres complètes*, vol. 1 à 4, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, *Essai sur l'origine des langues*, Folio.
- ROUSSEAU, *Lettre à d'Alembert*, GF.
- RUSSELL, *Écrits de logique philosophique*, trad. J.-M. Roy, PUF.
- RUSSELL, *Problèmes de philosophie*, trad. F. Rivenc, Payot.
- RUSSELL, *Signification et vérité*, trad. Ph. Devaux, Flammarion.
- SAINT-PIERRE ABBÉ DE, *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, Corpus Fayard.
- SARTRE, *Critique de la raison dialectique*, Gallimard.
- SARTRE, *Esquisse d'une théorie des émotions*, Hermann.
- SARTRE, *La Transcendance de l'ego*, Vrin.
- SARTRE, *L'Être et le néant*, Tel Gallimard.
- SARTRE, *L'Imaginaire*, Gallimard.
- SARTRE, *L'Imagination*, Gallimard.
- SCEPTIQUES, *Les Sceptiques*, trad. J.-P. Dumont, PUF.
- SCHELLING, *Œuvres métaphysiques*, trad. J.-F. Courtine et E. Martineau, Gallimard.

- SCHELLING, *Philosophie de la mythologie*, trad. A. Pernet, Jérôme Millon.
- SCHOPENHAUER, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, trad. A. Burdeau, PUF.
- SEXTUS EMPIRICUS, *Esquisses pyrrhoniennes*, trad. P. Pellegrin, Seuil.
- SEXTUS EMPIRICUS, *Contre les professeurs*, trad. P. Pellegrin, Seuil.
- SHAFTESBURY, *Exercices*, trad. L. Jaffro, Aubier.
- SHAFTESBURY, *Soliloque ou conseil à un auteur*, trad. D. Lories, L'Herne.
- SIMONDON, *Cours sur la perception*, Éditions de la Transparence.
- SIMONDON, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier.
- SIMONDON, *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Jérôme Millon.
- SIMONDON, *L'invention dans les techniques*, Seuil.
- SMITH, *La Richesse des nations*, trad. G. Garnier rev. par A. Blanqui, GF.
- SMITH, *Théorie des sentiments moraux*, trad. M. Bizou et al., PUF.
- SOPHISTES, *Les Sophistes*, trad. J.-P. Dumont, PUF.
- SPINOZA, *Œuvres complètes*, trad. R. Caillois et al., Bibliothèque de la Pléiade.
- SPINOZA, *Traité de la réforme de l'entendement — Œuvres 1*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Traité théologico-politique — Œuvres 2*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Éthique — Œuvres 3*, trad. Ch. Apphun, GF.
- SPINOZA, *Traité politique, Lettres — Œuvres 4*, trad. Ch. Apphun, GF.
- STOICIENS, *Les Stoïciens*, trad. É. Bréhier et al., Bibliothèque de la Pléiade.
- THOMAS D'AQUIN, *L'Être et l'essence*, trad. C. Capelle, Vrin.
- THOMAS D'AQUIN, *Somme contre les Gentils*, trad. C. Michon, et al., GF.
- THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique*, Cerf.
- TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, GF.
- WEBER, *Le Savant et le politique*, trad. J. Freund, 10/18.
- WEBER, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, trad. É. de Dampierre, Presses-pocket.
- WHITEHEAD, *Procès et réalité*, trad. D. Charles et al., Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *De la certitude*, trad. J. Fauve, Tel Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Le Cahier bleu et le cahier brun*, trad. M. Goldberg & J. Sackur, Tel Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, trad. P. Klossowski, Tel Gallimard.
- WITTGENSTEIN, *Recherches philosophiques*, trad. F. Dastur et al., Gallimard.