

**MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION  
NATIONALE ET DE LA RECHERCHE**

**Direction des personnels enseignants**

**AGREGATION**

**DE**

**PHILOSOPHIE**

**CONCOURS INTERNE ET CAERPA**

Rapport de Madame Claudine TIERCELIN  
Professeur à l'Université de Paris XII  
Présidente du Jury

**2003**

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

## COMPOSITION DU JURY

Mme TIERCELIN Claudine, Professeur à l'Université de Paris XII, Présidente.

M. SOUCHET Christian, Inspecteur Général de l'Education Nationale,  
Vice-président.

Mme BERLIOZ Dominique, Maître de conférences à l'Université de Rennes I.

M. CHAUVIER Stéphane, Professeur à l'Université de Caen.

M. LASALLE Alain, Inspecteur Pédagogique Régional de l'Académie de  
Bordeaux.

M. LE DU Michel, Maître de conférences à l'Université de Strasbourg.

M. LIVET Pierre, Professeur à l'Université d'Aix-Marseille.

Mme LUCCHESI Martine, Professeur de chaire supérieure au Lycée Fénelon  
de Paris.

M. MATHIAS Paul, Professeur de Lettres première année au Lycée Henri IV  
de Paris.

M. POUIVET Roger, Professeur à l'Université de Nancy II.

Mme SERF-BALDUZZI Agnès, Professeur de première supérieure au Lycée  
Henri Poincaré de Nancy.

M. VIDAL-ROSSET Joseph, Maître de conférences à l'Université de  
Bourgogne.

<p>« LES RAPPORTS DES JURYS DE CONCOURS SONT ETABLIS SOUS LA RESPONSABILITE DES PRESIDENTS DE JURY. »</p>
---

## RENSEIGNEMENTS STATISTIQUES

### AGREGATION INTERNE

INSCRITS : 527  
PRESENTS : 395 (à la première épreuve), 390 (à la seconde épreuve)  
ADMISSIBLES : 37  
ADMIS : 19 (19 postes avaient été mis au concours)

ECRIT	1ère épreuve	2e épreuve
Ayant composé	391	384
Moyenne de l'épreuve	6,21/20	5,50/20

Moyenne des points obtenus par le premier admissible : 13/20  
Moyenne des points obtenus par le dernier admissible : 8,5/20  
Moyenne des points obtenus par le premier admis : 12,75/20  
Moyenne des points obtenus par le dernier admis : 8/20

### CAERPA

INSCRITS : 91  
PRESENTS : 76 (à la première épreuve), 73 (à la seconde épreuve)  
ADMISSIBLES : 7  
ADMIS : 3 (4 postes avaient été mis au concours)

ECRIT	1ère épreuve	2e épreuve
Ayant composé	75	71
Moyenne de l'épreuve	5,65/20	5,01/20

Moyenne des points obtenus par le premier admissible : 10,50/20  
Moyenne des points obtenus par le dernier admissible : 8/20  
Moyenne des points obtenus par le premier admis : 8,63/20  
Moyenne des points obtenus par le dernier admis : 7,75/20

## ECRIT

Le nombre des candidats inscrits aux deux concours — agrégation interne et CAERPA — était, pour cette session 2003, presque égal à celui de 2002 pour l'agrégation interne (527 contre 524), un peu inférieur pour le CAERPA (91 contre 104 en 2002), pour un nombre de postes offerts supérieur à celui de l'an passé pour l'agrégation interne (19 postes contre 18 en 2002) et identique pour le CAERPA (4 postes). On constate le même équilibre pour le nombre des candidats à se présenter aux épreuves écrites à l'agrégation interne : 395 contre 388 en 2002 ainsi que pour le CAERPA : 75 contre 76 en 2002 pour la première épreuve.

La barre d'admissibilité a été fixée plus bas que l'an passé, puisque la moyenne du dernier admissible de l'agrégation interne est de 8,5/20 (au lieu de 9,5/20 en 2002 et 9/20 en 2001) et de 8/20 au lieu de 9/20 (mais 8/20 aussi en 2001) pour le CAERPA.

On constate une petite hausse dans la moyenne obtenue par le premier admissible de l'agrégation interne (13 contre 12,5 en 2002 et 12 en 2001, mais 13,50 en 2000), et une légère baisse pour le premier admissible du CAERPA (10,5/20 au lieu de 11 ; mais elle était de 9,50 en 2001, 12,50/20, rappelons-le, en 2000).

De façon générale, les notes accusent cette année une certaine baisse par rapport à celles de l'an passé, et plus particulièrement dans l'épreuve de dissertation. Ainsi, les notes obtenues dans la première épreuve atteignent pour l'agrégation interne la moyenne de 6,21/20, contre 6,63/20 en 2002 (5,76/20 il est vrai en 2001, mais 7,40/20 en 2000), et pour le CAERPA : 5,65 contre 6/20 (5,30/20 en 2001, mais 6,85/20 en 2000). Quant à la seconde épreuve (dissertation), la moyenne pour l'agrégation interne chute à 5,50/20 (au lieu de 6,92/20 en 2002, 6,53/20 en 2001, 6,99/20 en 2000), encore plus nettement pour le CAERPA : 5,01/20 au lieu de 6,51/20 en 2002 (ou encore 6,36/20 en 2001, 6,71/20 en 2000).

**SESSION 2003**

**Concours interne  
de recrutement de professeurs agrégés  
et concours d'accès à l'échelle de rémunération**

-----  
**Section : PHILOSOPHIE**  
-----

**Première composition de philosophie  
(étude ordonnée d'un texte)**

**Durée : 6 h 30**  
-----

**[L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.]**

-----  
*Le candidat a le choix entre les deux textes suivants :*

*L'étude ordonnée du texte choisi doit lui permettre, en déterminant ce dont il est question dans le texte, d'en dégager les éléments pour une leçon ou une suite organisée de leçons.*

## Texte n°1.

-----

[...] En général, nous n'utilisons pas le langage en suivant des règles strictes — il ne nous a pas été enseigné au moyen de règles strictes. *Nous*, pourtant, dans nos discussions, comparons constamment le langage avec un calcul qui procède selon des règles exactes.

Il s'agit d'une manière très unilatérale de considérer le langage. En pratique nous utilisons très rarement le langage comme un calcul de ce genre. En effet, non seulement nous ne pensons pas aux règles d'usage — aux définitions, etc.— lorsque nous utilisons le langage, mais lorsqu'on nous demande d'exposer de telles règles, dans la plupart des cas nous sommes incapables de le faire. Nous sommes incapables de circonscrire clairement les concepts que nous utilisons; non parce que nous ne connaissons pas leur vraie définition, mais parce qu'ils n'ont pas de vraie « définition ». Supposer qu'il y en a *nécessairement* serait comme supposer que, à chaque fois que des enfants jouent avec un ballon, ils jouent en respectant des règles strictes.

On trouve dans les sciences et en mathématiques ce que nous avons à l'esprit quand nous parlons du langage comme d'un symbolisme utilisé dans un calcul exact. Notre utilisation ordinaire du langage ne respecte cette norme d'exactitude que dans de rares cas. Mais alors, pourquoi comparons-nous constamment, quand nous philosophons, notre utilisation des mots avec une utilisation qui suit des règles exactes? La réponse est que les énigmes que nous essayons d'éliminer surgissent toujours de cette attitude-là par rapport au langage.

À titre d'exemple, considérez la question « Qu'est-ce que le temps? » comme saint Augustin et d'autres l'ont posée. À première vue, ce que cette question demande, c'est une définition, mais alors la question suivante se pose immédiatement : « Qu'avons-nous à gagner par une définition, puisqu'elle ne peut nous conduire qu'à d'autres termes indéfinis? » Et pourquoi faut-il que seule l'absence d'une définition du temps nous rende perplexes, et non l'absence d'une définition de « chaise »? Pourquoi ne serions-nous pas perplexes à chaque fois que nous n'avons pas de définition? Cela dit, une définition clarifie souvent la *grammaire* d'un mot. Et de fait, c'est la grammaire du mot « temps » qui nous rend perplexes. Nous n'exprimons rien d'autre que cette perplexité quand nous posons une question légèrement trompeuse, à savoir : « Qu'est-ce que...? » Cette question témoigne d'une obscurité, d'un inconfort mental; et elle est comparable à la question « Pourquoi? » telle que les enfants la posent si souvent. Cela aussi est l'expression d'un inconfort mental, et cela n'appelle pas nécessairement en réponse une cause, ni une raison.

Ludwig WITTGENSTEIN, *Le Cahier bleu*, [25-26], trad. M. Goldberg et J. Sackur, Gallimard, p. 67-69.

## Texte n°2

-----

[...] Il n'y a rien que le désir, et le regret ou le repentir, qui nous puissent empêcher d'être contents : mais si nous faisons toujours tout ce que nous dicte notre raison, nous n'aurons jamais aucun sujet de nous repentir, encore que les événements nous fissent voir, par après, que nous nous sommes trompés, parce que ce n'est point par notre faute. Et ce qui fait que nous ne désirons point d'avoir, par exemple, plus de bras ou plus de langues que nous n'en avons, mais que nous désirons bien d'avoir plus de santé ou plus de richesses, c'est seulement que nous imaginons que ces choses ici pourraient être acquises par notre conduite, ou bien qu'elles sont dues à notre nature, et que ce n'est pas le même des autres : de laquelle opinion nous pourrons nous dépouiller, en considérant que, puisque nous avons toujours suivi le conseil de notre raison, nous n'avons rien omis de ce qui était en notre pouvoir, et que les maladies et les infortunes ne sont pas moins naturelles à l'homme, que les prospérités et la santé.

Au reste, toute sorte de désirs ne sont pas incompatibles avec la béatitude; il n'y a que ceux qui sont accompagnés d'impatience et de tristesse. Il n'est pas nécessaire aussi que notre raison ne se trompe point; il suffit que notre conscience nous témoigne que nous n'avons jamais manqué de résolution et de vertu, pour exécuter toutes les choses que nous avons jugé être les meilleures, et ainsi la vertu seule est suffisante pour nous rendre contents en cette vie. Mais néanmoins parce que, lorsqu'elle n'est pas éclairée par l'entendement, elle peut être fautive, c'est-à-dire que la volonté et résolution de bien faire nous peut porter à des choses mauvaises, quand nous les croyons bonnes, le contentement qui en revient n'est pas solide; et parce qu'on oppose ordinairement cette vertu aux plaisirs, aux appétits et aux passions, elle est très difficile à mettre en pratique, au lieu que le droit usage de la raison, donnant une vraie connaissance du bien, empêche que la vertu ne soit fautive, et même l'accordant avec les plaisirs licites, il en rend l'usage si aisé, et nous faisant connaître la condition de notre nature, il borne tellement nos désirs, qu'il faut avouer que la plus grande félicité de l'homme dépend de ce droit usage de la raison, et par conséquent que l'étude qui sert à l'acquérir, est la plus utile occupation qu'on puisse avoir, comme elle est aussi sans doute la plus agréable et la plus douce.

René DESCARTES, lettre à Elisabeth du 4 août 1645 [A.T. IV, 266-267 = édit. F. Alquié, tome III, p. 589-590].

## Première composition de philosophie

(étude ordonnée d'un texte)

Durée : 6h 30 ; coefficient : 3

Composition de la commission : M. Stéphane Chauvier (président et rapporteur), M. Michel Le Du, Mme Martine Lucchesi, M. Paul Mathias, M. Roger Pouivet.

Relevé des notes de l'agrégation interne :

Nombre total de candidats ayant composé : 391

Copies blanches : 4

Moyenne de l'épreuve : 6,21/20

Relevé des notes du CAERPA :

Nombre total de candidats ayant composé : 75

Copie blanche : 1

Moyenne de l'épreuve : 5,65/20

Notes	Agrégation interne	CAERPA
16	1	
15	1	1
14	1	
13	3	
12	10	
11	10	
10	13	1
9	20	3
8	38	8
7	60	10
6	67	14
5	77	17
4	48	10
3	24	8
2	12	2
1	6	1



***Rapport rédigé par M Stéphane Chauvier à partir des observations des correcteurs de l'épreuve***

L'épreuve d'étude ordonnée de l'agrégation interne de philosophie ne saurait être tout à fait séparée, dans son principe autant que dans sa finalité, de l'épreuve d'explication de texte du baccalauréat à laquelle les professeurs préparent leurs élèves tout au long de l'année. Tandis que l'élève doit, « par la compréhension précise du texte », « rendre compte du problème dont il est question », le candidat à l'agrégation interne doit, « en déterminant ce dont il est question dans le texte », « dégager les éléments pour une leçon ou une suite de leçons ». Si l'on précise à l'élève que c'est d'un problème dont il est question dans le texte qu'il doit expliquer, on omet de le préciser au professeur parce qu'on suppose que les leçons possibles qu'il doit avoir en vue sont nécessairement organisées autour de certains problèmes philosophiques mettant en jeu une ou plusieurs notions du programme. Entre les deux exercices, la différence est donc de degré, plus que de nature. Le candidat à l'agrégation interne doit non seulement, comme l'élève, identifier le problème mis en jeu par le texte ainsi que la façon dont l'auteur y répond, mais il doit aussi, en raison de sa familiarité supposée avec le problème en question, être capable de mettre en perspective le propos de l'auteur, à la fois historiquement, si l'on considère l'histoire du problème, et philosophiquement, si l'on considère cette fois les alternatives philosophiques à la solution adoptée par l'auteur. Et si l'on précise au candidat au baccalauréat que la connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise, on ne saurait évidemment demander au candidat à l'agrégation interne d'oublier tout ce qu'il sait par ailleurs de la doctrine de l'auteur. Mais on lui demande tacitement de ne pas confondre cette épreuve avec un exercice de commentaire doctrinal, de sorte que si la doctrine de l'auteur peut éclairer le texte qu'il doit expliquer, l'exégèse doctrinale ne saurait être la fin dernière de l'exercice.

Les candidats de la session 2003 se sont vu offrir le choix entre un texte de Wittgenstein, extrait du *Cahier bleu* et un texte de Descartes, extrait d'une lettre à Élisabeth du 4 août 1645. Ces deux textes abordaient des problèmes très différents et mettaient donc en jeu des notions différentes du programme de terminale. Le texte de Descartes fut choisi par environ les deux tiers des candidats, en raison sans doute de la plus grande familiarité des candidats avec le philosophe français. Mais tous les candidats qui ont choisi le texte de Wittgenstein n'étaient manifestement pas des « spécialistes » de cet auteur et cela n'a pas nécessairement eu des conséquences désastreuses sur leur résultat. Redisons donc que cette épreuve n'est pas plus un exercice de commentaire doctrinal que le cours de philosophie en classe terminale n'est un enseignement d'histoire de la

philosophie, de sorte que le choix du candidat devrait être motivé par sa compréhension du texte et son intérêt pour le problème qu'il aborde et non par sa familiarité avec l'ensemble de l'œuvre de l'auteur. En outre, tous les candidats à l'agrégation interne de philosophie, parce qu'ils sont des professeurs de philosophie en exercice, doivent posséder une connaissance minimale de la totalité des auteurs du programme et cette connaissance minimale devrait suffire à faire qu'aucun texte d'aucun auteur du programme ne leur soit totalement étranger.

Si l'on considère maintenant la manière dont les candidats ont expliqué le texte qu'ils ont choisi, on peut dire que le texte de Descartes et celui de Wittgenstein leur ont posé des problèmes asymétriques. Ceux qui ont choisi le texte de Descartes en ont à peu près perçu la thèse directrice, mais ils ont en revanche souvent eu beaucoup de difficultés pour rendre compte de l'administration de sa preuve. A l'inverse, ceux qui ont choisi le texte de Wittgenstein ont rarement perçu quelle en était la thèse directrice, même s'ils ont pu comprendre, pour elles-mêmes, certaines étapes de son développement. Autrement dit, dans un cas, on a compris la conclusion sans saisir de quelles prémisses elle était déduite. Dans l'autre cas, on a compris une série de prémisses successives sans être en mesure d'identifier la conclusion à laquelle elles conduisaient. Nous ne nous prononcerons pas sur le point de savoir laquelle, de ces deux connaissances inadéquates, est la plus grave. Disons que l'une et l'autre plaçaient inévitablement le candidat en deçà de la moyenne.

Considérons en premier lieu le texte de Wittgenstein. La thèse que beaucoup de candidats n'ont pas perçue était la suivante : l'habitude qu'ont les philosophes de poser des questions d'essence, des questions eidétiques, s'enracine dans une conception erronée du langage d'après laquelle tout mot conceptuel, dès lors qu'il possède un sens, doit pouvoir faire l'objet d'une définition. Mais si cela est vrai des concepts qui interviennent dans le langage des mathématiques, cela ne l'est pas de ceux qui interviennent dans le langage ordinaire. Or les questions eidétiques des philosophes concernent des mots du langage ordinaire, par exemple le mot « temps ». Il n'est donc pas étonnant que la philosophie soit une entreprise sans fin : les philosophes cherchent quelque chose qui n'existe pas, à savoir une définition unitaire du sens de certains mots du langage ordinaire.

Le texte visait donc la philosophie elle-même ou un aspect essentiel de l'activité philosophique depuis Platon. Il suggérait qu'une notion aussi cruciale pour l'activité philosophique que la notion d'*essence* était en réalité le produit d'une conception erronée de la nature du *sens*. Le texte n'avait donc rien à voir avec une quelconque forme de scepticisme : Wittgenstein n'affirmait pas que nous ne pourrions parvenir à trouver ce que nous recherchons, mais il affirmait que la recherche elle-même était absurde ou illusoire. Chercher l'essence n'est pas chercher quelque chose

qui nous restera caché : c'est croire qu'il y a quelque chose de caché, alors qu'il n'y a rien du tout. Rien n'est caché.

Pour expliquer correctement le texte, il ne suffisait donc pas de remarquer qu'il traitait du langage et qu'il distinguait le langage ordinaire et le langage des mathématiques. Il fallait percevoir le lien entre le premier et le second alinéas, entre la critique d'une conception erronée du langage et la pratique des questions eidétiques.

Dans l'explication de la première partie du texte, le mot « règle » a posé certains problèmes aux candidats. Car ils ont cru que lorsque Wittgenstein écrivait que, dans l'usage ordinaire du langage, nous ne suivons pas de règles strictes, il voulait parler des règles de la grammaire scolaire, voire de la logique. Mais quel rapport cela avait-il avec le deuxième alinéa et la question « qu'est-ce que le temps ? ». C'est là sans doute où une connaissance minimale de la doctrine de l'auteur pouvait être utile. Le mot « règle » ne désignait pas en effet les règles syntaxiques ou de coordination des mots dans les phrases et des phrases entre elles, mais les règles d'application des mots eux-mêmes. Employer le mot « chien » dans différents contextes, en l'appliquant à différents animaux, c'est, pour Wittgenstein, suivre une certaine règle, une règle qui est à ses yeux le sens même du concept en question. L'idée était donc qu'un même mot peut être appliqué à des cas souvent assez différents, n'ayant entre eux que ce que Wittgenstein appellera des « ressemblances de famille », de sorte que la règle d'usage du mot n'est pas une règle stricte : nous appelons « jeu » la belote, mais aussi parfois l'amour ou la guerre. Assez rares sont les candidats à avoir invoqué cette notion de « ressemblances de famille », qui est pourtant l'une des innovations conceptuelles les plus connues et les plus fécondes de la pensée de Wittgenstein.

Dans la seconde partie du texte, quoique la plupart des candidats aient correctement rapporté la question « qu'est-ce que le temps ? » à saint Augustin et qu'ils aient même souvent évoqué le contexte de la question : le temps devient quelque chose d'obscur dès que l'on s'interroge sur son essence, alors qu'il ne fait pas difficulté lorsqu'on se borne à en parler quotidiennement, très peu de candidats ont vu le rapport précis qu'il était possible d'établir avec la première partie du texte. Ils ont réellement pensé qu'il était difficile de définir ce qu'était le temps ou bien ils ont surinterprété le passage où Wittgenstein dit qu'une définition nous renvoie à d'autres mots, passage qu'ils ont rapproché d'un texte célèbre de Pascal. Mais l'idée de Wittgenstein n'était pas que l'essence du temps est quelque chose d'inaccessible. Elle était qu'on sait tout ce qu'il est possible de savoir sur le temps lorsqu'on sait faire un usage correct des mots ou des suffixes qui en distribuent le sens au sein du langage. Or cette idée, proche d'une certaine forme de misologie, méritait évidemment d'être interrogée,

ce qui pouvait conduire en retour à ré-apprécier la nature et le rôle des définitions dans l'activité philosophique.

Le texte de Wittgenstein était donc très riche. Il rejetait une conception commune du sens, il blâmait la valeur de paradigme accordée par les philosophes au langage mathématique, enfin il stigmatisait l'attitude philosophique, suggérant même *in fine*, d'une manière qui n'était pas sans évoquer une remarque de Calliclès à Socrate, que l'attitude philosophique était une sorte d'enfantillage. Ce dont il était question dans ce texte, ce n'était donc pas du langage tout seul, et surtout pas du langage philosophique, mais bien du lien entre la démarche philosophique de visée des essences et une certaine conception du sens et du langage, de sorte que l'on pouvait discuter le texte ou le mettre en perspective, soit en mettant en cause la conception du langage qu'il impliquait, soit en mettant en cause les conséquences « thérapeutiques » qu'il en tirait quant à la légitimité de la démarche philosophique.

Avec le texte de Descartes, les candidats ont pu avoir le sentiment de se trouver en terrain plus familier. Le texte parlait du désir, des passions, de la raison, de la vertu et la lettre même du texte indiquait ce qui était en question : les conditions du contentement. Les candidats auraient pourtant dû se méfier de cette apparente familiarité : elle a conduit beaucoup de candidats à plaquer sur le texte un discours convenu sur la raison, les passions et la moralité qui n'y figurait pas.

D'abord le texte de Descartes ne traitait pas, comme l'ont écrit beaucoup de candidats, des conditions du bonheur, mais des conditions du contentement ou encore de la félicité. A certains égards, c'était un contresens de parler ici de bonheur, car Descartes entendait justement montrer qu'on pouvait être content sans être heureux, c'est-à-dire sans avoir eu le bon-heur de voir nos désirs entièrement satisfaits.

Ensuite, le texte de Descartes ne traitait pas non plus des conditions de la moralité, au sens que Kant a donné à ce mot, ou de quelque scission tragique entre la vertu et le bonheur. Au tout début du texte, Descartes écrivait que le désir et le regret ou le remords étaient les principaux obstacles au contentement. Beaucoup de candidats n'ont pas prêté attention au « ou » et ont cherché à distinguer regret et remords. Le regret naît d'avoir laissé échapper l'occasion de satisfaire un désir, tandis que le remords naît de la conscience d'avoir fait le Mal. De même, lorsque dans le second alinéa, Descartes mentionnait la vertu, beaucoup de candidats ont compris que Descartes affirmait que le contentement naissait du sentiment d'avoir fait le Bien. Mais était-il possible de prêter à Descartes une distinction entre le Bon et le Bien, entre ce qui nous plaît et ce que nous devons faire ? Descartes était-il kantien ? Malheureusement, c'est ce qu'ont semblé croire beaucoup de candidats, qui ignorent manifestement 1) que l'eudémonisme n'est pas, *par définition*, une erreur, 2) que ce fut

longtemps le point de vue exclusif des philosophes et 3) que l'eudémonisme implique précisément qu'on ne puisse distinguer le Bien et le Bon, mais seulement un vrai bien et un bien apparent. Cette impossibilité où se trouvent beaucoup de candidats de donner au mot « moralité » un autre sens que celui que lui a donné Kant est très inquiétante par ce qu'elle suggère de leur capacité à comprendre vraiment ce dont il fut question dans la philosophie morale antérieure à Kant ! Nous nous permettrons de recommander aux candidats la lecture de l'article ancien de Victor Brochard intitulé « La morale ancienne et la morale moderne ».

Comprendre que Descartes ne s'interrogeait pas sur les conditions du bonheur, mais sur celles du contentement intérieur, et qu'il ne se demandait pas si l'on pouvait être content en faisant le Mal était donc une première difficulté. Mais c'était une difficulté extérieure au texte, une difficulté qui naissait seulement de la précipitation ou des préjugés des candidats. Mais il y avait aussi des difficultés *dans* le texte. Schématiquement, le mouvement du texte était le suivant : Descartes montrait d'abord que la raison pouvait nous empêcher d'être mécontents, en nous épargnant de désirer ce que nous ne pouvons pas obtenir ou de croire que ce que nous *pouvons* obtenir, nous *devons* l'obtenir. Descartes précisait ensuite que ce n'était donc pas le désir en lui-même qui nous vouait à l'infélicité, mais une certaine modalité du désir, une certaine manière de désirer. Il ajoutait ensuite que, quoique la vertu puisse suffire à nous assurer le contentement, ce n'était pas nécessairement le cas. Et il concluait donc que le contentement ou, ce que Descartes appelait désormais félicité, avait pour condition nécessaire un droit usage de la raison.

Le caractère ramassé de l'argumentation imposait d'abord au candidat un effort d'analyse, mais aussi d'illustration. Le texte contenait peu d'exemples et une bonne manière de s'assurer qu'on le comprenait était donc de tester sur des illustrations adaptées ce que l'on croyait comprendre. Mais il y avait aussi des difficultés de fond. D'abord, il fallait parvenir à expliquer que Descartes puisse affirmer que, quoique nous suivions la raison, nous pouvions cependant nous tromper. L'affirmation pouvait paraître déconcertante, car Descartes définit par ailleurs la raison comme la faculté de discerner le vrai du faux. Il fallait donc *interpréter* et, spécialement, comprendre quel était le rôle que la raison jouait vis-à-vis de l'action : mesurer nos possibilités réelles sans pouvoir cependant nous assurer de leur effective réalisabilité. Il est raisonnable de désirer être en meilleure santé et il y a des voies rationnelles pour satisfaire ce désir, mais il peut se faire que la maladie soit la plus forte ou que la voie qui est la plus rationnelle se révèle encombrée d'obstacles imprévisibles. Une deuxième difficulté consistait à expliquer comment la raison pouvait agir sur le désir. Très peu de candidats semblaient connaître la problématique sous-jacente, que la doctrine de Hume inscrira de manière définitive au répertoire des

questions philosophiques disputées : la raison a-t-elle un quelconque pouvoir sur nos désirs et nos passions ? Le texte fournissait une réponse. Descartes explique que certaines choses sont désirées par nous à cause que nous nous imaginons que nous pouvons les obtenir. A l'inverse, on ne désire pas l'impossible. C'est donc que le désir comporte une composante doxastique, qu'il enveloppe un certain jugement, au moins quant à l'accessibilité de l'objet du désir. C'est là ce qui rend le désir accessible à la raison. La troisième grande difficulté concernait le passage sur la vertu, dans la seconde partie du texte. Sans parler des candidats qui, par une manière de réflexe conditionné, ont immédiatement investi dans l'explication de cette partie du texte une thématique kantienne, la plupart des autres n'ont pas perçu ce qu'il y avait d'étrange dans l'affirmation que la vertu « nous peut porter à des choses mauvaises ». Un nombre infime de candidats a vu que, dans ce passage, se jouait toute l'explication de Descartes avec la doctrine stoïcienne. Proche de cette doctrine dans le premier alinéa, il s'en démarquait ici en faisant de la vertu la simple force de la volonté, laquelle ne saurait se bien orienter sans que l'entendement et donc la raison ne la guident, ce qui, en outre, avait pour conséquence, aux yeux de Descartes, de rendre la vertu moins farouche, en l'accordant avec les « plaisirs licites ». Pour caractériser le sens que Descartes donnait dans ce passage au mot « vertu », il n'était sans doute pas hors de propos, comme l'ont fait certains candidats, d'entreprendre une comparaison, d'un côté avec la vertu stoïcienne et, de l'autre, avec la virtù machiavélienne.

Le texte de Descartes, comme celui de Wittgenstein, présentait donc certaines difficultés, mais qui s'en étonnera à ce niveau ? Aucune n'était telle cependant qu'elle ne pût être surmontée par une lecture attentive du texte, une attention particulière à l'enchaînement des idées et, surtout, une familiarité avec les problèmes et notions philosophiques qui seule peut permettre d'inscrire le texte à étudier dans « une leçon ou une série de leçons » ou, plus simplement, d'en saisir le sens et la portée philosophiques. Ce sont ces qualités et ces qualités seules dont cette épreuve entend valoriser la présence, des qualités dont on a regretté qu'elles ne soient pas mieux partagées, puisqu'elles n'ont permis qu'à 39 candidats sur 391 d'obtenir une note égale ou supérieure à la moyenne.

**SESSION 2003**

-----

**Concours interne  
de recrutement de professeurs agrégés  
et concours d'accès à l'échelle de rémunération**

-----  
**Section : PHILOSOPHIE**

-----

**Deuxième composition de philosophie  
(se rapportant au programme des classes de terminale)**

**Durée : 7 h**

-----

**[L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de  
tout matériel électronique est rigoureusement interdit.]**

-----

**L'autorité de la science.**

## Deuxième composition de philosophie.

(Durée : 7 heures ; coefficient : 3).

Composition de la commission : M. Pierre Livet (président et rapporteur),  
Mme Dominique Berlioz, M. Alain Lasalle, Mme Serf-Balduzzi, M. Joseph  
Vidal Rosset.

Relevé des notes de l'agrégation interne :  
Nombre total de candidats ayant composé : 384  
Moyenne de l'épreuve : 5,50/20

Relevé des notes du CAERPA :  
Nombre total de candidats ayant composé : 71  
Moyenne de l'épreuve : 5,01/20

Notes	Agrégation interne	CAERPA
14	1	
13	1	
12	4	1
11	2	
10	5	1
9	18	1
8	33	3
7	46	8
6	55	13
5	95	14
4	74	13
3	26	12
2	14	4
1	10	1



***Rapport rédigé par M. Pierre Livet à partir des observations  
des correcteurs de l'épreuve***

Cette dissertation n'a donné lieu qu'à un très petit nombre de bonnes copies. Il semble que les candidats aient eu du mal à rassembler tous les éléments qui permettraient de traiter le sujet, et à envisager toutes les perspectives qu'il fallait nécessairement prendre pour l'étudier. Ils ne pouvaient en effet se satisfaire de dissenter sur la science, ou sur les sciences. Ils ne pouvaient pas non plus se contenter d'aborder le sujet simplement sous l'angle de la philosophie politique voire morale, en s'interrogeant sur l'idée d'autorité. Ce genre de sujet est pourtant classique dans sa formulation comme dans ses contenus possibles. L'énoncé : « l'autorité de la science » amène à se demander de quel type pourrait être l'autorité de la science, et quels modes d'autorité lui seraient étrangers. En d'autres termes, « Si on réfléchissait sur la science, et si elle avait une autorité, que serait cette autorité ? ». Les candidats ne doivent pas se croire pris au piège qu'un tel énoncé pourrait amorcer dans une conversation ordinaire, où parler de « l'autorité de la science » présuppose qu'il existe une unité de la science et que cette science unifiée a effectivement une autorité. Les philosophes ont pour tâche, entre autres, de mettre en question les présupposés des énoncés. Comme sujet de dissertation philosophique, cet énoncé ne présuppose donc pas que la science ait effectivement une autorité, bien qu'il semble difficile de ne pas se poser cette question en cours de route. Il ne présuppose pas non plus que l'unité des sciences soit assurée, même si là encore c'est une question à poser. Des réponses négatives aux deux questions ne reviennent pas à récuser la pertinence du sujet – ce qui est aussi admissible, évidemment –, si du moins les raisons de les donner sont essentiellement des constatations de fait. Il se pourrait que la science n'ait pas d'autorité, mais qu'elle doive en avoir une, ou qu'il n'y ait pas actuellement d'unité des sciences, mais que l'on doive toujours en souhaiter. Mais il est aussi tout à fait possible de soutenir que « la » science ne doit pas avoir d'autorité, pour des raisons autres que simplement factuelles, et que l'unité des sciences est une chimère. Comme il faudra pour le montrer de manière argumentée envisager les raisons de défendre les positions inverses, la dissertation sera là encore aisée à développer. Encore une fois, il suffit d'envisager différents types d'autorité que l'on pourrait accorder à la science ou à l'activité scientifique – entendue au sens large de connaissance justifiée et méthodique, comme au sens d'activité propre à telle et telle discipline scientifique – et de se demander, par exemple, si l'un d'entre eux serait particulièrement approprié, ou aucun, ou s'il faut des modes d'autorité différents selon les domaines de scientificité,

si certains modes d'autorité sont particulièrement étrangers à la science, et ainsi de suite.

Comme on peut aussi le constater, un très grand nombre de copies se regroupent entre 4 et 8, avec une pointe aux environs de 5. Ce rassemblement – une fois admis qu'il pourrait simplement tenir au décalage d'une distribution normale de 10 vers 5 – tient, si l'on regarde le contenu des copies, à deux phénomènes. Le premier donne une impression d'étrangeté. On a le sentiment qu'une majorité de candidats joue à un jeu signalé par Keynes : deviner non pas quelle est la copie qui serait désignée par le jury comme la copie passe-partout, mais quelle copie serait désignée comme moyenne par la majorité des candidats. Puis cette majorité des candidats s'emploie à rédiger cette représentation moyenne de la copie moyenne. Mais comme il s'agit d'un concours difficile, comportant peu de places, cette majorité de candidats n'arrive pas à passer la barre de l'admissibilité. Il semble exister un consensus autour de la copie suivante.

L'introduction commence par reconnaître que l'autorité de la science est un fait social contemporain. Mais le candidat termine son avant-propos en se demandant si la science a autorité sur tout domaine, en particulier sur les domaines autres que le sien. Une première partie utilise l'apologue de la caverne et l'analogie de la ligne dans la *République*. Seule la science confère une autorité véritable, qui conduit d'ailleurs le philosophe à vouloir être roi. On se demande alors quelles sont les fondations de cette autorité : le rapport à la vérité et la méthode. Un paragraphe sur Descartes développe ce deuxième point. Suivent – ou précèdent – quelques considérations assez vagues sur la révolution galiléenne. On fait ensuite allusion au critère popperien, en parlant de corbeaux noirs, ou à la philosophie du non de Bachelard. Mais la science moderne s'est alliée de plus en plus avec la technique, au point que l'on ne peut plus parler que de techno-science. L'autorité en question est d'ailleurs fortement minée par l'émiettement des sciences, qui n'ont plus d'unité. Il est temps de mettre le holà à cette dérive, qui fait que l'autorité de la science s'est transformée en autoritarisme, le moindre scientifique dictant sa loi au politique au nom du pouvoir des experts. Un retour à Kant nous le permet, puisque Kant avait pris la précaution de limiter le savoir afin de restaurer la croyance et que dans le domaine moral la science n'a pas la parole. Si Kant ne suffit pas, Heidegger est là pour nous rappeler que la science ne pense pas, et Nietzsche, que l'attrait pour la vérité est un signe de paresse. Il faut que l'autorité revienne finalement au philosophe.

Peut-être, avant de s'inquiéter de l'indigence de ces positions, faut-il rappeler aux candidats qu'ils passent un concours. Si se conformer à la copie supposée moyenne est une stratégie qui dans un examen a encore un sens – quand on est dans l'incertitude, suivre le troupeau n'est pas déraisonnable – c'est une stratégie absurde pour un concours très sélectif,

où il faut se différencier – en bien – des autres dissertations. La capacité d’imaginer cette copie routinière étant à la portée de tous, chacun devrait alors, au lieu de s’empresser d’en rédiger une nième version, se demander comment il pourrait manifester clairement qu’il ne tombe pas dans ses travers. Il suffit de peu de choses, et nous n’indiquerons que quelques notations que le jury a rencontrées dans différentes copies, auxquelles il a immédiatement fait un bon accueil, dès lors qu’il ne s’agissait pas de simples mentions allusives, comme trop de dissertations se bornent à en accumuler. Citons quelques unes de ces additions : montrer que l’on connaît d’autres textes de Platon que l’apologue de la caverne (le *Timée* a été une fois mentionné), douter que l’autorité de la science soit aujourd’hui un pouvoir si assuré que cela, ou à tout le moins mener une brève enquête sur la question. Montrer que l’on connaît de Galilée quelques arguments et expérimentations précises, que l’on connaît la diversité des positions des représentants de l’Eglise lors de son procès. Faire la différence entre la position de Descartes dans les *Principes* et dans les *Regulae*, et analyser précisément dans ce dernier texte l’exemple développé des moyennes proportionnelles, où encore se demander à quels problèmes répondent différentes règles. Utiliser d’autres expérimentations bien connues des enseignants philosophes, comme les expériences sur le vide, en comparant Torricelli et Pascal (par parenthèse, cette vignette d’histoire des sciences a été la plus communément utilisée ; les candidats pouvaient s’y attendre, et pour se distinguer il leur fallait donc montrer qu’ils connaissaient davantage de détails significatifs, qu’ils les utilisaient dans le développement de leur analyse, ou même qu’ils ne retenaient que ceux qui leur semblaient pertinents, en expliquant pourquoi, au lieu de simplement dévider quelques historiettes). Ne pas caricaturer Popper en le réduisant à un fanatique de la réfutation qui veut détruire au plus vite les hypothèses par une série accélérée de contre-exemples, se demander comment il tente de définir la portée de test empirique d’une expérimentation. Développer l’un ou l’autre des exemples analysés par Bachelard, et ne pas se contenter de rappeler ses mots d’ordre, ou, puisque le lien entre autorité et institution s’impose à l’esprit, reprendre avec un peu plus de détails ses analogies entre société planifiée et cité des savants. S’interroger sur le concept de techno-science : suppose-t-il que toute activité d’exploration scientifique est mobilisée pour une production, que seules sont développées les recherches qui promettent des applications techniques, que la science a besoin d’institutions qui assurent aussi le fonctionnement d’un appareillage technique complexe, ou encore que l’activité scientifique est liée à une impulsion à développer toute capacité de puissance quelles qu’en soient les conséquences sociales, ... ? Certes, améliorer la copie moyenne par ce genre de petites touches n’est pas assez pour être admissible, mais parvenir à ce niveau dans les deux dissertations peut se révéler suffisant. Cette

stratégie ne doit cependant pas être recommandée à long terme, parce que pour l'emporter à l'oral il faut montrer un peu plus de densité philosophique.

Nous avons préféré penser, devant l'empilement des copies moyennes routinières, qu'il s'agissait là d'une erreur de stratégie des candidats. Cela nous permettait de supposer qu'ils se situaient à quelque distance de leur propos, qu'ils lui donnaient une valeur d'abord instrumentale : assurer une note minimale pour un sujet qu'ils pensaient difficile. Une autre hypothèse est possible, mais elle est inquiétante : les candidats qui écrivent ce genre de copie expriment ainsi leur position propre. On comprend pourquoi nous avons préféré l'écarter. Elle supposerait qu'une partie non négligeable des enseignants de philosophie, de ceux qui ont déjà l'expérience du métier d'enseignant, et donc, peut-on penser, un contact avec la réalité sociale dont pourraient manquer des étudiants absorbés par leurs études, vivent pourtant dans un monde relativement clos sur lui-même, dans lequel s'entretiennent certaines croyances : les philosophes y représentent la véritable autorité morale, et ils ont l'autorité sociale nécessaire pour imposer des limites aux activités scientifiques, puisque ce sont eux aussi qui disposent de l'autorité du véritable savoir ; les scientifiques ne pensent pas ; les politiques obéissent aux dictats des experts scientifiques ; les sciences sont en plein chaos et l'analyse sociologique du travail dans les laboratoires a définitivement décrédibilisé la méthode expérimentale, et ainsi de suite. Ces croyances sont, pour le moins, peu et mal fondées. Ecrire comme si elles devaient être consensuelles n'est pas faire un travail sérieux de philosophe, les entretenir revient encore une fois à s'efforcer de correspondre à la caricature que les élèves peuvent se faire du rôle des philosophes. Qu'une partie d'une corporation tende à ressembler à son propre prototype social caricatural n'est pas absolument imprévisible, et ce travers n'est pas propre aux seuls philosophes, mais on pourrait espérer que des candidats qui s'imposent bien des efforts pour préparer un concours soient aussi capables de se dégager du convenu. Pour cela, il suffit de disposer de connaissances précises dans des domaines spécifiques (pour notre sujet, l'histoire des sciences, des données soit juridiques soit de philosophie politique, etc.), ou, en histoire de la philosophie, sur des textes que l'on peut analyser dans un certain détail, et d'en avoir assez à sa disposition pour pouvoir choisir ceux et celles qui se rapportent au sujet.

Le second phénomène, c'est qu'aucune des copies – et pas davantage évidemment la copie supposée moyenne – ne parvient à rassembler des analyses qui aient trait à toutes les dimensions de réflexion que requérait le sujet. Il était notamment difficile d'espérer rédiger une très bonne copie sans recourir au moindre exemple précis emprunté à l'histoire des sciences. Si à l'oral il est parfois possible – mais point recommandé – d'en rester à une argumentation abstraite – en l'occurrence, de partir d'une

définition abstraite de ce qu'est un savoir, une science, comme cela s'est parfois rencontré –, à l'écrit, les correcteurs comparent des copies qui portent toutes sur un même sujet, et ceux qui peuvent montrer des connaissances précises l'emportent évidemment sur ceux qui ne le peuvent pas.

Par ailleurs, il fallait aussi savoir analyser le concept d'autorité. La majorité des copies qui l'ont étudié ont utilisé Hannah Arendt. Fort peu ont utilisé le rapport entre auteur et acteur analysé par Hobbes. Certains se sont souvenu que l'autorité n'est pas forcément celle d'une personne, qu'une norme de droit est censée avoir autorité – mais sur un domaine délimité de pratiques –, et ont tenté quelques références juridiques. Quelques uns ont noté le caractère relationnel de l'autorité, ce qui leur permettait d'étudier la manière dont un public non scientifique prêche ou reconnaît de l'autorité à la science, tout en travaillant par ailleurs, dans une autre perspective, sur les processus de légitimation de cette autorité. Beaucoup ont rappelé que l'enquête scientifique a réussi peu à peu à se dégager d'une autorité religieuse, mais le plus souvent, c'était là seulement le premier temps d'un renversement, condamnant le despotisme actuel de ces anciens révoltés, l'autoritarisme de la science. Ces renversements immédiats d'une position en son contraire semblent très appréciés des candidats. Mais leur brutalité privilégie le choc des mots sur le développement des raisons. Il a souvent été fait mention de l'argument d'autorité, mais nous n'avons pas trouvé de véritable analyse des différences entre son utilisation dans un texte scientifique et son emploi dans un texte de dogmatique ou d'exégèse. D'une manière générale, les candidats recourent peu à des études comparatives, et ils préfèrent dresser à grands traits des fresques sur l'évolution des sciences et de la philosophie, qui sont forcément au mieux superficielles. Conseillons leur d'inverser ce tropisme.

L'analyse des institutions scientifiques était aussi bienvenue. Des Académies aux laboratoires, il y avait là matière à étudier des facettes différentes de l'autorité, de ceux qui sont autorisés à parler au nom de la science à l'autorité d'un scientifique vis-à-vis de ses pairs ou de ses subordonnés. Les copies ont adopté des discours plus convenus : un peu de sociologie des sciences, mais point trop n'en faut. Dans quelle mesure ces différentes autorités impliquaient-elles une éthique interne aux procédures scientifiques, c'était pourtant là un thème plus pertinent pour le sujet que le couplet usuel sur la morale comme limite de l'autorité de la science.

Nous n'avons trouvé qu'une simple allusion à un thème pourtant bien développé de nos jours : une part énorme de nos croyances sont fondées sur des informations que nous n'avons jamais vérifiées, mais qui nous sont données par des sources qui font autorité – ne serait-ce que par nos enseignants, qui eux-mêmes les tiennent d'autres autorités. Plutôt que de se lamenter sur le pouvoir des experts – sans jamais étudier un exemple précis

où l'on aurait vu quelles sont les limites de l'influence, légitime ou non, d'un expert, et ce alors que l'histoire récente ne manque pas de données sur ce point – les candidats auraient pu se demander à quelles conditions une autorité pouvait se faire reconnaître et persister, qu'est-ce qui lui valait une réputation de fiabilité, et si l'on pouvait imaginer d'exiger une fiabilité plus élevée que telle ou telle procédure de validation scientifique. Un certain nombre se sont efforcés de rechercher des points communs entre les procédures utilisées en mathématique et logique, dans les sciences expérimentales, et dans les sciences humaines – où bien peu songent à mentionner l'économie. La recherche d'un maximum de fiabilité dans la validation, principe présent dans ces différentes sciences alors que ce maximum est diversement défini, s'il l'est jamais, pour chacune d'elles, était une des pistes possibles pour leur permettre de penser savoir et science au singulier. La plupart des candidats ont préféré trouver cette unité dans une position critique de l'activité scientifique, engagée dans la dynamique d'une perpétuelle révision. Les deux approches n'étaient pas incompatibles.

Aucune copie cependant n'a présenté toutes ces qualités, si bien que nous avons tenu pour de bonnes copies celles qui approfondissaient l'un de ces aspects, et en esquissaient seulement un autre, pourvu qu'approfondissement et esquisse s'inscrivent dans un développement élaboré. Ainsi, une dissertation a développé, après les premières parties usuelles sur la science comme recherche de vérité en décalage avec l'argument d'autorité, et la technoscience comme intégration planificatrice mais aussi instrumentalisation de la science, une réflexion sur les interrogations et discussions entre domaines scientifiques différents, les critiques inter-scientifiques – mais pas seulement intra-scientifiques – des langages scientifiques. Une autre dissertation a développé des références précises à Hacking et Galison, des réflexions sur la possibilité dans les sciences expérimentales de progresser dans la recherche aussi bien par un recours aux combinaisons entre instruments qu'aux constructions théoriques : ce n'est pas toujours la source supposée suprême de l'autorité de la science qui assure la validité éprouvée de cette autorité. Là encore, les connaissances précises permettent de sortir des idées convenues sans cesser de poser des questions philosophiques.

# ORAL

## Données numériques :

Le jury a retenu 37 admissibles pour le concours de l'agrégation interne et 7 candidats pour le CAERPA. Ces 44 admissibles comprenaient 31 candidats et 13 candidates. Ceux-ci comptaient parmi eux 22 certifiés, 12 titulaires de maîtrise, 5 titulaires d'un DEA, 5 titulaires d'un doctorat. La répartition par académies s'effectue comme suit pour l'agrégation interne : Aix-Marseille (1), Besançon (1), Bordeaux (5), Grenoble (2), Lille (5), Lyon (1), Montpellier (3), Strasbourg (3), Toulouse (2), Nantes (1), Orléans-Tours (2), Reims (3), Rouen (1), Limoges (1), Paris-Versailles-Créteil (7). Les admissibles du CAERPA venaient des académies de Bordeaux (1), Lille (2), Lyon (1), Montpellier (1) et Paris-Versailles-Créteil (2). Seul un candidat admissible ne s'est pas présenté à toutes les épreuves orales.

Afin de permettre aux douze membres du jury de voir au moins une fois tous les candidats, le jury était, pour les épreuves orales, réparti en trois commissions jugeant, chacune, les prestations des candidats dans les trois épreuves, sans entendre chaque candidat dans plus d'une épreuve. Tous les membres du jury de ce concours faisaient également partie du concours de l'agrégation externe.

## Composition des commissions :

- Commission I: Mme Claudine TIERCELIN (présidente)  
Mme Dominique BERLIOZ  
M. Pierre LIVET  
M. Paul MATHIAS
- Commission II: M. Christian SOUCHET (président)  
M. Stéphane CHAUVIER  
M. Michel LE DU  
Mme Agnès SERF-BALDUZZI
- Commission III: M. Roger POUIVET (président)  
M. Alain LASALLE  
Mme Martine LUCCHESI  
M. Joseph VIDAL-ROSSET

## LEÇON.

-----

Modalités de l'épreuve : Temps de préparation : 5 heures. Le candidat a à sa disposition les ouvrages de la bibliothèque du CAPES et peut aussi demander, au cours de la première heure, l'emprunt de six à sept ouvrages de la bibliothèque de la Sorbonne. Temps de passage : 40 minutes; coefficient : 3.

Répartition des notes :

Notes	Agrégation interne	CAERPA
17	1	
16		
15		
14		
13	2	
12		
11	2	
10	2	
9	1	
8	3	
7	7	1
6	5	1
5	5	3
4	3	2
3	3	
2	1	
1	1	
Absent	1	

Moyenne de l'épreuve :

Agrégation interne : 6,83 /20

CAERPA : 5,14/20



***Rapport établi par Mme Martine Lucchesi à partir des observations  
fournies par les membres des commissions.***

Comme l'indique la répartition des notes, le jury n'a entendu qu'assez rarement des leçons satisfaisantes. Il est regrettable de constater combien peu de candidats ont su définir exactement un problème, conduire son examen et surtout y répondre précisément. Même si les notes attribuées établissent un classement plus qu'elles ne portent sur la valeur absolue d'une prestation, un échec s'explique toujours par des insuffisances qu'il sera utile de souligner ici à l'attention des futurs candidats.

La leçon est sans doute une épreuve à la faveur de laquelle des professeurs de philosophie devraient pouvoir manifester à la fois leur compétence et leur aisance à élaborer et élucider une pensée conceptuelle. Tant par l'exemplarité philosophique de son exercice, que par l'accomplissement pédagogique et personnel qu'elle suppose, la leçon est un moment philosophique privilégié. Sans programme et sans autre obligation que d'être philosophique, l'épreuve de la leçon n'est ni un exercice formel, ni un rite convenu auquel il faudrait sacrifier le jour du concours, pour en oublier ensuite les exigences dans sa classe et devant ses élèves ou étudiants. Chacun devrait donc y reconnaître l'occasion pour soi-même de donner forme et réalité à sa pensée. Le jury est donc habilité à exiger d'un professeur de philosophie en exercice qu'il mobilise non pas seulement les trésors de son érudition, mais essentiellement sa capacité effective à élaborer une réflexion, ainsi qu'à parcourir et éclaircir un certain nombre de difficultés qu'il aura su mettre *en personne* au jour. Parce qu'un cours s'installe dans la durée, et ne permet pas toujours de conclure en quelques heures, il doit de temps à autre prendre la forme d'une leçon, et se proposer aux élèves comme une totalité observable, comme une expérience de pensée formée et achevée.

Or le jury est forcé de constater que la leçon est l'épreuve dont les résultats sont régulièrement les plus médiocres. Tout se passe en effet comme si, loin d'être stimulés par l'invitation à prendre l'initiative dans la mise en forme d'un problème, et à proposer dans leur leçon un véritable itinéraire intellectuel, beaucoup de candidats s'évertuaient à devenir invisibles en refusant en quelque sorte, à défaut du plaisir, la responsabilité, de leur parole. S'il est une attente légitime et minimale de la part d'un jury de professeurs de philosophie, c'est bien celle qu'on s'adresse à lui sur le mode d'un sujet engagé dans son discours et présent à sa parole.

Le jury de la leçon a souvent eu l'impression que le candidat qu'il écoutait avec attention et bienveillance ne s'était pas réellement investi dans sa recherche, qu'il restait extérieur à son propos comme si l'exercice lui-même ne lui était pas familier. Au-delà de l'exigence orale de l'épreuve qui obéit à d'autres règles d'expression que la dissertation, et qui a pu

donner lieu les années précédentes à des prestations trop rédigées, le jury voudrait rappeler que la leçon obéit à une exigence de conviction sans laquelle celle-ci perdrait sa raison d'être. Pour autant il ne faudrait pas entendre par conviction le parti-pris obtus ou la dramatisation simplificatrice des enjeux, mais l'énergie et la détermination qui accompagnent une pensée sûre d'elle-même. Un candidat peut n'avoir jamais réfléchi à telle ou telle question, tout au moins sous l'angle proposé, et savoir convaincre par la rigueur des analyses auxquelles sa méthode l'oblige. Un autre peut, à l'inverse, sembler avoir déjà rencontré la problématique à laquelle la leçon le convie et ne réussir qu'à présenter des alternatives schématiques ; c'est ainsi qu'un candidat devant traiter de *La mauvaise volonté* met en évidence la conception intellectualiste qu'une telle détermination de la volonté présuppose, et est conduit par l'interrogation fine de passages précis de *L'éthique à Nicomaque* à montrer la proximité des analyses d'Aristote avec celles de Gilbert Ryle dans *Le concept de l'esprit*. Cette approche plus dispositionnelle qu'intellectualiste de la volonté confère à sa leçon son unité, et le jury peut alors mesurer un parcours, apprécier la pertinence d'une interrogation.

A l'opposé, un candidat ayant choisi la question *Y a-t-il une laideur morale ?*, et, sans prendre le soin de donner un seul exemple d'une telle « laideur morale », se demande avec passion si ce ne serait pas la morale elle-même qui ne serait pas « atroce » en s'enfermant dans l'opposition rapide de l'éthique aristotélicienne, qui nous rendrait heureux, et du devoir kantien, qui nous rendrait malheureux mais héroïques. La leçon pouvait certes être inspirée, mais outre que les termes du sujet n'ont jamais été interrogés, elle n'a à aucun moment révélé une problématisation pertinente, et le jury a eu le sentiment que le candidat n'avait ni vraiment lu le sujet, ni du même coup vraiment compris ses enjeux philosophiques.

Par où l'on voit que la conviction philosophique est bien l'effet de la rigueur et qu'elle n'a rien de sentimental ni d'idéologique. Parler de conviction méthodologique, c'est rappeler qu'une leçon n'est pas l'occasion d'affirmations, de thèses, mais le lieu où s'élaborent et s'éprouvent des hypothèses, et qu'il peut y avoir autant de conviction dans l'examen que dans la défense d'une idée, si toutefois la pensée conserve une distance critique avec son objet et reste attachée aux médiations qui le lui rendent pensable et communicable.

Des leçons les plus faibles, qui ont obtenu une note parfois inférieure à 4, il y a en vérité peu à dire, et sauf à conjecturer une réelle absence de familiarité avec l'exercice, mais également une apparente ignorance des textes philosophiques eux-mêmes, elles témoignent d'une méconnaissance grave des exigences de l'épreuve. C'est ainsi qu'une candidate invitée à traiter du *Pouvoir des mots* a d'abord défini « le pouvoir », puis « les mots », sans jamais donner à la proposition entière son sens philosophique,

ni a *fortiori* à son propos l'unité d'une réflexion. Quelquefois cette ignorance est moins radicale et prend la forme d'une réduction arbitraire ou d'une interprétation abusive du sujet. C'est ainsi que *Le souci de la vérité* donne lieu pour le principe dans l'introduction à une définition rapide du « souci » pour se livrer par la suite à une analyse du « désir de vérité » en général. Tous les rapports des années antérieures — qu'il s'agisse de l'Agrégation interne ou externe — répètent inlassablement qu'un sujet de leçon, quelle que soit sa formulation, ne doit jamais être un thème qu'on illustre, ni un stimulus culturel, qu'il n'est pas l'occasion de montrer ce à quoi l'on pense mais comment on pense, qu'il ne doit donner lieu ni à un recensement doxographique, ni à un *spectacle* où la performance consiste à citer à profusion des œuvres et des auteurs sur lesquels on ne prend jamais le temps ni le risque de s'arrêter.

L'éprouvante frontalité d'une situation de concours ne doit pas occulter la possible convivialité de l'exercice, qui consiste pour un candidat à inviter le jury à le suivre dans l'exploration d'un problème, à lui présenter clairement l'objet de sa réflexion. Cette politesse intellectuelle interdit par exemple non seulement l'allusion, mais plus essentiellement, le traitement mondain ou journalistique d'une question qui élude l'analyse grâce à des formules ou des citations censées convaincre par elles-mêmes. Que penser d'un candidat qui en quelques secondes estime en avoir fini avec *La République* de Platon se réclamant de Hannah Arendt pour affirmer qu'elle n'exprime « *qu'une dictature de la raison* » — sinon qu'il n'a avec les textes philosophiques ni l'intimité ni la distance requises ? À l'inverse, le jury a apprécié le travail d'un candidat qui dans sa première partie sur *L'idée de perfection* a su convoquer et travailler précisément la *Méditation troisième* de Descartes, même si par la suite son propos perdait de sa pertinence en s'éloignant du sujet. Cette difficulté d'aller de l'analyse d'un problème à la référence censée le développer, puis de revenir de celle-ci à la problématique du sujet, est la cause de la faiblesse de bon nombre de leçons par ailleurs honorables. Rappelons aussi que, sauf à confondre la réflexion avec la ratiocination, l'exemple est la pierre de touche d'une pensée, et qu'il n'est pas admissible, lorsqu'on traite du *Manque de jugement* ou de *L'invention et de la création*, de ne prendre aucun exemple précis. C'est donner une piètre image de la philosophie que d'aller sans autre forme de procès d'une référence philosophique à une autre comme si les textes ne renvoyaient qu'à eux-mêmes.

C'est d'ailleurs cette intelligence des exemples, c'est-à-dire du jugement, qui a valu un 17 à la meilleure leçon de cette session, dont l'intitulé était : « *Sur quoi repose la légitimité de nos croyances ?* ». Le candidat qui l'a prononcée a non seulement su faire varier l'analyse des concepts en présence, prenant la croyance soit comme un état mental formulable dans une proposition, soit comme une disposition à l'action,

interrogeant également la notion de légitimité sous des angles divers, celui de la justification, des raisons, du fondement ; mais fort de ces variations sémantiques et de connaissances parfaitement maîtrisées, il a su construire une réflexion claire, substantielle, et vigoureuse. En effet, il a d'abord emprunté à l'histoire de la biologie un exemple qui permettait d'illustrer un type de méthode de validation et de justification des croyances applicable aux sciences de la nature, et de le distinguer, du moins en apparence, des procédures spécifiques aux croyances du sens commun. Puis, en s'appuyant sur des données ethnologiques et sociologiques relativement riches, il a pu revenir sur la pertinence de cette distinction. Il lui fut ainsi possible de conclure en apportant sa propre réponse à la question posée et d'affirmer d'une part, que toute légitimation de croyance, ordinaire ou bien scientifique, est immanente ; et d'autre part qu'elle s'inscrit toujours dans un contexte plutôt que dans une situation épistémique idéale, et qu'elle requiert pour être légitimée un modèle davantage « cohérentiste » que « fondationnaliste » de la justification et de la rationalité.

•

Pour conclure, disons qu'il serait regrettable d'identifier l'exercice de la leçon à l'épreuve la plus difficile du concours, parce que la plupart des échecs tiennent plutôt à une forme d'évitement du philosophique qu'aux maladroites et aux incapacités d'une effectuation. La réussite d'une leçon n'est jamais seulement celle d'un exercice, elle témoigne aussi d'une culture et d'une pratique philosophiques sans lesquelles celle-ci se réduit à l'épreuve douloureuse d'un discours sans parole ni présence.

L'ensemble de ces remarques conduit à penser qu'une préparation spécifique pourrait d'une part prévenir les méprises sur la nature et les exigences de cette épreuve, et d'autre part rassurer les candidats dans la mise en œuvre de leur savoir autant que dans leur engagement philosophique.

*Sujets proposés aux candidats. Sont soulignés ceux qui ont été traités :*

Peut-on parler de beauté morale ? / La nouveauté ; L'idée d'une civilisation mondiale / Tu dois, donc tu peux ; La réalité du sensible / L'épistémologie peut-elle se passer de la psychologie ? ; L'angoisse et l'ennui / Représenter ; Le bon sens et le sens commun / La liberté exige-t-elle l'indéterminisme ? ; Une croyance peut-elle être rationnelle ? / Qu'est-ce qu'une faute de goût ? ; Peut-on réfuter le scepticisme ? / Faut-il aimer le bien pour le faire ? ; D'où vient l'ordre que nous percevons dans le monde ? / L'Etat doit-il éduquer les citoyens ? ; Y a-t-il un rôle de l'imagination dans les sciences ? / L'utile et le bien ; Le moi est-il une construction ? / La réalité du temps ; Pense-t-on comme on parle ? / Le juste milieu ; L'exercice de la vertu / Sur quoi repose la légitimité de nos croyances ? ; Les émotions sont-elles naturelles ? /

Choisir ; Nos idées peuvent-elles être fausses ? / La préciosité ; L'indémontrable. / Que faut-il savoir pour apprécier une œuvre d'art ? ; L'existence / La rationalité doit-elle se penser au pluriel ? ; La transparence / L'activité de la pensée ; La diversité du sensible / Le langage traduit-il la pensée ? ; Le devenir / L'intelligence de l'ordre ; Le mimétisme / Préférences et valeurs morales ; L'amitié / Croire et savoir ; Le style / Savoir se limiter ; L'uniformité / L'interprétation des œuvres d'art ; La raison et la foi / Le bon goût est-il définissable ? ; Objectivité et réalité / Peut-on attendre des philosophes qu'ils changent le monde ? ; L'écriture de l'histoire / Vertus et vices intellectuels ; A quoi servent les œuvres d'art ? / La justification ; L'expression des émotions / L'objet de la science et l'objet de la philosophie ; La responsabilité peut-elle être collective ? / La perception du temps ; Les normes de la connaissance / L'intemporalité ; Le secret / Toute science doit-elle commencer par définir son objet ? ; Une société sans idéologie est-elle possible ? / La joie ; L'illusion / Déterminisme et fatalité ; Invention et création / Qu'est-ce que l'élémentaire ? ; Y a-t-il une laideur morale ? / Les rites ; Manquer de jugement / Pour vivre, faut-il avoir des raisons de vivre ? ; Le sens du devoir / Qu'est-ce qu'un monde ? ; Avoir conscience de ses possibilités / Plaisir et bonheur ; Le souci de la vérité / Qu'est-ce que consommer ? ; L'idée de perfection / Mathématiques et réalité ; Subjectivité et réflexivité / Faut-il fonder la connaissance ? ; L'âme est-elle une idée de philosophe ? / Le pouvoir des mots ; L'objectivité en esthétique / Forme et matière ; Qu'est-ce qu'être matérialiste ? / La mauvaise volonté.

## EXPLICATION DE TEXTE SUIVIE D'UN ENTRETIEN

-----

### Modalités de l'épreuve :

Par tirage, sur un même billet, deux textes sont proposés à chaque candidat ; si possible, ces extraits sont de périodes différentes et traitent de thèmes également différents ; tous ont pour auteur l'un de ceux qui figurent dans la liste constitutive des programmes des classes terminales des Lycées. Le candidat dispose de l'ouvrage — éventuellement l'œuvre complète — d'où est tiré le passage à expliquer. Le temps de préparation est de deux heures trente, mais c'est dans le premier quart d'heure que le candidat doit faire connaître lequel des deux textes il se proposera d'expliquer. Durant tout ce travail, aucun document n'est consultable. L'épreuve dure quarante cinq minutes ; les quinze dernières minutes sont consacrées à l'entretien avec le jury, quel qu'ait été le temps de l'explication proprement dite. Coefficient : 1,5.

### Répartition des notes :

Notes	Agrégation interne	CAERPA
14	1	
13	1	1
12	1	
11	1	
10	2	1
9	2	
8	9	
7	8	1
6	2	1
5	2	
4	6	2
3		1
2		
1	1	
Absent	1	

### Moyenne de l'épreuve :

Agrégation interne : 7,31/20

CAERPA : 6,71/20

**Textes :**

<i>TEXTES CHOISIS PAR LES CANDIDATS</i>	<i>TEXTES NON CHOISIS PAR LES CANDIDATS</i>
Montaigne, <i>Essais</i> , Livre III, chapitre I	Aristote, <i>Politiques</i> , III, 9.
Sénèque, <i>Lettre à Lucilius</i> 71.	Hegel, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , § 258.
Kant, <i>Anthropologie du point de vue pragmatique</i> , De l'égoïsme, § 2.	Ockham, <i>Somme de logique</i> , Partie I, chap. 1.
Heidegger, <i>Chemins qui ne mènent nulle part</i> , Gallimard -Tel, p. 49-50.	Lucrèce, <i>De la nature</i> , livre II, vers 1 à 60.
Spinoza, <i>Ethique</i> IV, prop. XLVII.	Husserl, <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , § 81.
Locke, <i>Le second traité du gouvernement</i> , chap. 8, §§ 98-99.	Cicéron, <i>Des fins des biens et des maux</i> , III, VI, 20-22.
Bergson, <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , PUF, p. 105-106.	Berkeley, <i>Trois Dialogues entre Hylas et Philonous</i> , Dial.III, PUF, vol.II, p. 126-127.
Kant, <i>Doctrine du Droit</i> , §E, Vrin, p. 106.	Machiavel, <i>Discours sur Tite-Livre</i> , I, ix, Pléiade, p. 405-406.
Kant, <i>Métaphysique des mœurs</i> , II, Introduction à la doctrine de la vertu, Pléiade, III, p. 665-667.	Pascal, <i>Pensées</i> , Laf. 428, Brunsch. 195.
Aristote, <i>Ethique à Nicomaque</i> , V, 8, 1133a35-1133b10.	Pascal, <i>Pensées</i> , Laf. 161, Brunsch. 655.
Montesquieu, <i>De l'Esprit des lois</i> , livre III, chap. 5, Pléiade, p. 255.	Aristote, <i>Physique</i> , Livre I, chap. I.
Plotin, <i>Ennéades</i> , V, VIII, I.	Kant, <i>Critique de la raison pratique</i> , première partie, livre I, chap. III.
Rousseau, <i>Sur l'économie politique</i> , Pléiade, III, p. 254-255.	Thomas d'Aquin, <i>Somme contre les Gentils</i> , chap. 25, GF, p. 128-129.
Platon, <i>Théétète</i> , 173c-174b.	Malebranche, <i>Recherche de la vérité</i> , XIe éclaircissement, Vrin, p. 163-165.
Kant, <i>Critique de la faculté de juger</i> , Analytique du sublime, § 47.	Marx, <i>Manifeste du parti communiste</i> , Pléiade, tome I, p. 163-165.
Platon, <i>Les lois</i> , I, 631b-632a.	Sartre, <i>L'Être et le Néant</i> , p. 604-605.
Bergson, <i>L'énergie spirituelle</i> , PUF, p. 5-6.	Hegel, <i>Principes de la philosophie du droit</i> , Remarque du § 187.
Spinoza, <i>Traité théologico-politique</i> , XX, GF, p. 329-330.	Rousseau, <i>Emile</i> , Pléiade, IV, p. 577-578.
Freud, <i>Métapsychologie</i> , édit. NRF-Idées, p. 66-68.	Berkeley, <i>Trois Dialogues entre Hylas et Philonous</i> , Dial.II, PUF, II, p. 83-85.

Arendt, <i>Condition de l'homme moderne</i> , édit. Pocket Agora, p. 235-236.	Aristote, <i>Métaphysique</i> , livre Z, Vrin, p. 347-348.
Kant, <i>Critique de la raison pure</i> , Analytique des principes, réfutation de l'idéalisme. (Théorème et preuve jusqu'à la fin de la remarque 3).	Cournot, <i>Matérialisme, vitalisme, rationalisme</i> , 3 <sup>e</sup> section, § 3.
Epictète, <i>Entretiens</i> , II, chap. XXIII.	Comte, <i>Cours de philosophie positive</i> , première leçon, in <i>Œuvres choisies</i> , p. 63-64.
Platon, <i>Le politique</i> , 297 <sup>e</sup> -298 <sup>e</sup> .	Hegel, <i>Esthétique</i> , Introduction, édit. Champs-Flammarion, p. 33-34.
Locke, <i>Essai philosophique concernant l'entendement humain</i> , Liv.IV, chap. 10, § 7.	Kierkegaard, <i>Point de vue explicatif de mon œuvre</i> , édit. de l'Orante, tome 16, p. 94-95.
Hobbes, <i>Léviathan</i> , édit. Sirey, p. 96-97.	Diderot, <i>De l'interprétation de la nature</i> , § LVII..
Hobbes, <i>Le citoyen</i> , § IX, GF, p. 189-190.	Platon, <i>Cratyle</i> , 387-388.
Aristote, <i>De l'interprétation</i> , chap. 9, Vrin, p. 102-103.	Montaigne, <i>Essais</i> , Livre III, chap. VIII, Pléiade, p. 1032-1034.
Platon, <i>Ménon</i> , 71a-72c.	Russell, <i>Signification et vérité</i> , p. 21.
Rousseau, <i>Fragments politiques</i> , Pléiade, III, p. 510-511.	Popper, <i>La connaissance objective</i> , Champs-Flammarion, p. 201-202.
Hegel, <i>Leçons sur la philosophie de l'histoire</i> , p. 45-46.	Epicure, <i>Lettre à Hérodote</i> , in <i>Lettres et maximes</i> , PUF, p. 123-125.
Platon, <i>Phédon</i> , 74d-75d.	Husserl, <i>Méditations cartésiennes</i> , § 19, Vrin, p. 38-39.
Comte, <i>Discours sur l'esprit positif</i> , in <i>Œuvres choisies</i> , p. 190-191.	Malebranche, <i>Entretiens Métaphysiques</i> , Livre IV, Pléiade, I, p. 135.
Montesquieu, <i>De l'Esprit des Lois</i> , XXV, 2, Pléiade, II, p. 735-737.	Augustin d'Hippone, <i>Confessions</i> , Livre XI, tome II, p. 227-229.
Marc Aurèle, <i>Pensées</i> III.	Marx, <i>Capital</i> , liv. I, sect. I, chap. I, § IV.
Malebranche, <i>De la Recherche de la vérité</i> , V, 5.	Cournot, <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i> , Vrin, p. 483.
Augustin d'Hippone, <i>La Cité de Dieu</i> , Liv. IV, chap. IV.	Husserl, <i>La philosophie comme science rigoureuse</i> , PUF, p. 84-85.



Spinoza, <i>Traité de l'autorité politique</i> , §§5 –6.	Lucrèce, <i>De la Nature</i> , liv. IV, vers 720-767.
Aristote, <i>Ethique à Nicomaque</i> , liv. VII, chap. 13, Vrin, p. 366-369.	Kant, <i>Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeur négative</i> , Vrin, p. 32-33.
Thomas d'Aquin, <i>Somme contre les Gentils</i> , chap. 37, édit. GF, III, p. 139-140.	Kant, <i>Projet de paix perpétuelle</i> , deuxième section, Vrin, p. 43-46.
Berkeley, <i>Principes de la connaissance humaine</i> , première partie, § 89.	Nietzsche, <i>La généalogie de la morale</i> , I, § 13.
Aristote, <i>Seconds Analytiques</i> , II, 19, Vrin, p. 242-244.	Locke, <i>Essai...</i> , liv. II, chap. 27, §§ 9 et 10.
Spinoza, <i>Traité théologico-politique</i> , chap. VI.	Aristote, <i>De l'âme</i> , III, I, 425a13-425b4.
Spinoza, <i>Traité de la réforme de l'entendement</i> , § 27.	Hegel, <i>Précis de l'Encyclopédie des sciences philosophiques</i> , Vrin, p. 296-297.

***Rapport établi par M. Michel Le Du à partir des observations des membres des trois commissions.***

L'épreuve d'explication de texte suivie d'un entretien est sans doute celle qui se rapproche le plus de ce que les candidats sont amenés à faire quotidiennement, dans le cadre de leur enseignement. Tout professeur de philosophie est en effet conduit à dégager, de façon méthodique et détaillée, les enjeux propres aux textes sur lesquels il s'appuie dans le cadre de son enseignement. Ajoutons que certaines des questions posées par le jury ne sont pas fondamentalement différentes de celles que pourrait poser un élève attentif et désireux d'être éclairé sur tel ou tel point. Il ne faut cependant pas conclure de cette remarque que l'épreuve ne demande pas de préparation spécifique. Réussir l'explication dans le cadre du concours exige un entraînement particulier que la pratique quotidienne de l'enseignement, aussi formatrice qu'elle puisse être, ne saurait à elle seule remplacer. Les remarques qui suivent n'ont d'autre but que d'apporter aux futurs candidats des éléments susceptibles de les aider dans cette préparation. L'épreuve se déroule en deux temps (l'explication *et* l'entretien) et l'appréciation porte évidemment sur l'ensemble. Néanmoins, les défauts observés durant ces deux moments étant en partie différents, ils font dans ce qui suit l'objet d'expositions séparées.

(1) *L'explication* : Les candidats, dans leur grande majorité, utilisent la totalité ou presque du temps qui leur est imparti. Ceci s'explique par le fait qu'ils sont tous des professeurs et ont, par conséquent, une certaine

habitude de l'exercice public de la philosophie. Le jury n'a donc pas été mis en présence, sauf exception, de prestations exagérément courtes. Néanmoins, que le temps soit entièrement utilisé ne signifie pas qu'il soit *bien* utilisé. C'est d'abord sur ce point que l'on souhaite attirer l'attention, avant de présenter quelques remarques d'un caractère plus général.

- Certains candidats semblent avoir de grandes difficultés à aborder le texte directement et font précéder leur explication de préambules historiques inutilement longs. Situer un extrait particulier par rapport à la totalité de l'histoire de la philosophie est une tâche indéfinie, il est donc inutile de s'y engager, surtout dans une épreuve en temps limité. De surcroît, cette pratique du préambule historique témoigne d'une incompréhension de la nature de l'exercice demandé, lequel n'a point pour but d'évaluer directement la maîtrise qu'ont les candidats de l'histoire de leur discipline, mais d'apprécier leur capacité à rendre compte du (ou des) enjeux d'un passage. Si donc des références à l'histoire de la philosophie interviennent dans l'explication, ce ne peut être que si elles sont appelées par des éléments du texte clairement identifiés. Plus généralement, s'il est normal d'élucider une allusion ou de ne pas se priver d'un parallèle particulièrement éclairant (avec un autre passage du même auteur ou avec un passage d'un autre auteur), il ne convient pas de transformer l'épreuve en une visite virtuelle de l'histoire de la philosophie, ponctuée d'une station recueillie devant l'extrait proposé. Le syndrome du pèlerinage, qui transforme parfois les épreuves de dissertation ou de leçon en parcours d'un certain nombre de lieux saints de la pensée philosophique, n'épargne pas totalement l'explication avec entretien, pourtant *a priori* moins exposée. Au passage, notons que cette relation purement historique avec les textes, comme cela a été relevé par de précédents rapports, donne le sentiment qu'aux yeux de certains agrégatifs la philosophie se réduit entièrement à une relation entre des textes. Ils tombent donc dans un travers qu'ils seraient les premiers à reprocher à leurs élèves. Mais il est vrai que la neutralité de l'approche historique dispense les candidats de s'engager. Or, le jury attend des candidats qu'ils s'engagent, qu'ils traitent aussi, dans leur explication d'un texte, des réalités dont traite ce texte et qu'ils montrent en quoi l'extrait proposé peut instruire une réflexion vivante.

- Contrairement aux extraits proposés lors des épreuves du baccalauréat qui ont, pour ainsi dire, une longueur réglementaire, les textes tirés au concours ont des dimensions variables. Mais il en va de même des extraits que choisit librement un professeur pour nourrir son enseignement. Or, certains candidats expliquent des passages longs en utilisant une méthode éventuellement appropriée pour des passages plus courts. Ils expliquent leur texte membre de phrase par membre de phrase, et parviennent à la dernière ligne à la trentième minute de l'épreuve. Il ne

s'agit évidemment pas de condamner par principe l'explication linéaire, mais de souligner le risque qu'elle induit, particulièrement, répétons-le, lorsque l'on se trouve en présence d'extraits d'une certaine longueur : obnubilés par les difficultés successives du texte, les candidats en question peinent à en livrer une perception d'ensemble. Manquent alors à l'explication des moments synthétiques permettant à l'auditoire de ressaisir l'enjeu du passage et ses étapes les plus significatives. Ce balancement entre analyse détaillée et récapitulation synthétique est un aspect fondamental de la rhétorique de tout exposé portant sur un texte. On le retrouve normalement au cours des travaux d'explication menés par un professeur devant ses élèves. Dans le cadre du concours, il constitue un des critères permettant de reconnaître que le candidat domine l'exercice demandé. Rappelons au passage que l'explication d'un texte préparée en temps limité, en particulier si elle porte sur un extrait que l'on n'a pas soi-même sélectionné, demande une rapidité intellectuelle (pour identifier l'objet du texte et hiérarchiser les points qu'il aborde), une rapidité de décision (pour déterminer ce sur quoi on va insister et ce sur quoi on va passer plus vite), un art de la présentation enfin (pour mettre en valeur, durant l'épreuve, ce que l'on tient pour essentiel), art auquel se rattache le balancement évoqué à l'instant. Les explications morcelées ne sont pas nécessairement inexactes, mais, faute de perspective tracée, elles contraignent le jury à un effort d'assemblage qui ne peut pas ne pas avoir d'incidence sur l'appréciation finale. Ce type de prestation ne s'explique pas par la myopie des agrégatifs concernés mais plutôt par une préparation insuffisante aux conditions de l'épreuve.

- Beaucoup de candidats commencent leur explication en donnant le plan du texte. On ne peut pas le leur reprocher en principe, ce procédé ayant, par ailleurs, sa justification face à des élèves dont on veut contrôler la prise de notes. Il convient cependant de rappeler qu'une bonne explication, par son mouvement même, doit faire apparaître les articulations du passage proposé. Ainsi l'appréhension du plan est-elle davantage un bénéfice que l'on retire d'une explication efficace qu'un préalable à celle-ci. En revanche, bien peu de candidats démarrent leur prestation en énonçant de façon claire et concise l'objet du texte. Il est pourtant normal (et de bon sens) de commencer en précisant la nature du passage que l'on se propose d'examiner : est-ce qu'il défend ou, au contraire, s'efforce de réfuter une thèse ? L'auteur s'emploie-t-il à confronter deux doctrines ou cherche-t-il à illustrer une thèse précédemment établie ? Répond-il à une objection ? Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et rien n'exclut qu'un auteur fasse plusieurs choses à la fois. En tout état de cause, le jury doit rapidement connaître le jugement du candidat sur ce point.

Outre ces réserves portant sur l'utilisation par les candidats du temps qui leur est imparti, il convient d'indiquer les raisons principales expliquant les notes médiocres ou seulement moyennes. Les notes les plus basses s'expliquent par des contresens complets sur la signification du passage proposé. Sans doute, certains de ces contresens s'expliquent-ils par l'émotion que suscite l'épreuve, laquelle est susceptible de brouiller le jugement, mais d'autres sont de nature à laisser le jury perplexe – voire inquiet – par ce qu'ils laissent entrevoir de la culture philosophique du candidat. Un exposé entendu cette année sur un passage du *Politique*, se concluant sur l'idée que Platon serait devenu un ami de la démocratie, et faisant voisiner sa pensée et celle d'Habermas, illustre parfaitement cette dernière catégorie. Aucun examinateur ne dispose d'une science philosophique universelle et tout philosophe se trouve porté par ses goûts et ses intérêts intellectuels vers des auteurs et des questions qu'il en vient à maîtriser mieux que d'autres. Rien n'exclut d'ailleurs qu'un candidat livre une bonne explication d'un texte qu'il n'avait jamais lu avant le tirage. Mais cela ne change rien au fait qu'il existe un certain nombre de textes et de problématiques classiques qui ne peuvent pas ne pas avoir été rencontrés au cours des études et que l'on ne peut pas ne pas retrouver, à un moment ou à un autre, dans le cadre d'un enseignement philosophique normal. Ce sont les ignorances portant sur ces repères canoniques de la réflexion philosophique qui sont le plus lourdement sanctionnées.

Dans la zone intermédiaire entre les prestations vraiment médiocres et les prestations honorables, on trouve toutes les variantes de la paraphrase. Certaines d'entre elles ne sont que de pures répétitions du texte choisi, d'autres peuvent intégrer ponctuellement des reformulations éclairantes. Assez souvent les candidats, en particulier lorsqu'ils n'ont pas, comme c'est leur droit, lu le texte en début d'épreuve, citent abondamment celui-ci dans le cours même de l'explication. Ils accentuent alors la lecture de certains passages, montrant par là qu'ils en reconnaissent la singularité et l'importance, sans être en mesure cependant d'expliquer *pourquoi* ils sont singuliers et importants. On pressent alors qu'un travail en amont portant sur l'expression, par ces candidats, de leur propre pensée, fait défaut : ils ne parviennent pas à donner à leurs intuitions une formulation appropriée. Les explications bavardes où une formulation chasse l'autre dans un tourbillon verbal incessant constitue la variante opposée du même défaut. On ne peut que conseiller à ces candidats de mener de front un double travail portant à la fois sur l'appropriation d'œuvres philosophiques majeures, sur lesquelles ils ne peuvent pas se contenter d'intuitions vacillantes, et sur l'exposition concise des résultats de leurs réflexions.

Pour clore le chapitre des récriminations, il convient de signaler l'attitude qui consiste, peut-être par excès de prudence, à céder au « philosophiquement correct » et à présenter, en conséquence, une lecture

passant sous silence, lorsqu'il y en a, les ambiguïtés et les obscurités que peuvent contenir même des textes vénérables. Il est évidemment périlleux d'annoncer abruptement que tel ou tel grand auteur se trompe, mais lorsqu'un passage laisse perplexe, pourquoi ne pas l'indiquer et s'en servir pour faire rebondir l'explication au lieu de se livrer à un exercice de dénégation ?

Les bonnes prestations savent faire alterner analyses de détail et efforts de mise en perspective du texte. Ainsi, par exemple, le jury a-t-il pu apprécier l'explication pertinente et détaillée proposée par un candidat des paragraphes 98 et 99 du *Second traité du gouvernement civil* de Locke. En effet, celui-ci a su faire apparaître une dimension propre du texte, la tension qui existe entre la question de fait de l'Etat civil, et la question de son fondement de droit, tout en mettant en lumière son rapport à la pensée politique moderne, notamment en soulignant la distance à laquelle Locke se tient de Hobbes lorsqu'il pose l'exigence d'une majorité politique de fait, maximum réel de volontés concourantes, comme substitut d'une unanimité qui, en demeurant introuvable, menace le corps social à sa racine. Dans son travail, le candidat ne manifestait pas seulement une culture philosophique solide, mais aussi une distance critique au texte suffisante pour lui permettre de poser la question, au-delà de Locke, de la règle de la majorité et de sa place dans une société civile donnée.

(2)*L'entretien* : Avant de procéder au recensement de quelques défauts observés pendant les entretiens, il n'est pas inutile de revenir sur les objectifs de cette partie de l'épreuve et de rappeler ce à quoi les candidats peuvent s'attendre. En règle générale, les questions sont posées dans le but d'aider ces derniers. Si la prestation tombe dans la catégorie précédemment évoquée des explications éclatées, son auteur peut s'attendre à ce qu'on lui demande de formuler de manière synthétique l'objet du texte. Mais on peut aussi demander que soit approfondie une suggestion intéressante ou précisée une allusion à un autre texte. Une question peut être posée dans le but de faire rectifier une erreur ponctuelle ou de corriger une formulation malheureuse. Lorsque l'explication est restée largement descriptive, il peut être demandé de manière directe au candidat quelle est son évaluation personnelle du (ou des) argument(s) avancés par l'auteur. Ainsi est-il apparu naturel au jury, après l'exposé d'un passage connu de la *Métapsychologie*, de demander à son auteur comment il jugeait les différentes preuves de l'existence de l'inconscient apportées dans le texte par Freud et, plus généralement, la scientificité de l'entreprise psychanalytique. Les examinateurs n'attendaient pas du candidat qu'il connaisse toute l'imposante littérature philosophique consacrée à Freud ; d'Alain à Ricœur en passant par Sartre, Wittgenstein, Mac Intyre, Grünbaum etc. ; en revanche on pouvait attendre légitimement que celui-ci

soit en mesure d'exposer de manière rapide et exacte le principe poppérien de falsification et la manière dont son concepteur entendait l'appliquer à l'édifice psychanalytique. On pouvait aussi supposer que serait connue du candidat, au moins dans les grandes lignes, la distinction entre les lectures causalistes de la psychanalyse et les tentatives de reconstruction herméneutique de celle-ci (Habermas, Ricœur). Concluons sur ce point en rappelant que les candidats ne doivent pas se croire invités à une sorte de *Trivial pursuit* dont les questions sortiraient de l'imagination fantasque des interrogateurs. Elles sont toutes inspirées par le propos tenu et par le texte lui-même, et ne portent sur l'histoire de la philosophie que pour revenir sur ce dernier, qu'il s'agit alors d'interroger et de mettre en perspective de façon critique.

Les principaux défauts sont à comprendre en relation avec le principe que nous rappelions plus haut : les questions sont faites pour aider les candidats. Encore faut-il que ceux-ci saisissent la balle au bond ! Souvent, les réponses consistent à répéter, en des termes à peine différents, ce qui a été dit pendant l'explication proprement dite. On recommandera au passage aux candidats qui tombent dans ce travers de ne pas commencer par une formule telle que « comme je l'ai déjà dit » (ou par une autre semblable) qu'il convient d'utiliser plutôt en présence d'élèves qui n'écoutent pas ou d'un vieux parent qui a du mal à suivre ce qu'on lui dit. Un autre défaut consiste dans le fait que certains agrégatifs semblent avoir le plus grand mal à donner des réponses brèves, au point que l'on a parfois le sentiment qu'à chacune de leurs réponses, c'est l'explication entière qui reprend. L'art de la présentation, dont nous parlions plus haut, consiste ici à exprimer de façon ramassée et claire ce que l'on comprend et ce que l'on sait, à indiquer sans ambiguïté les points que l'on pourrait développer plus avant si le temps le permettait. Les vertus intellectuelles qui doivent intervenir dans les réponses sont, en miniature, les mêmes que celles qui doivent gouverner la construction de l'explication proprement dite. Enfin, ajoutons qu'un pur et simple aveu d'ignorance est préférable à des pirouettes verbales visant à dissimuler le fait que l'on ne connaît pas la réponse demandée.

Le jury n'ignore rien des difficultés que connaissent beaucoup de candidats pour préparer le concours, compte tenu, en particulier, de leurs obligations professionnelles et de l'éloignement où ils se trouvent des centres universitaires. Il ne lui appartient toutefois pas de préconiser une méthode particulière de travail. Tout au plus suggèrerait-on que la préparation collective où chacun se soumet à tour de rôle au jeu des questions sur un texte peut être un moyen de se rapprocher des conditions de l'épreuve. La présence d'esprit et la fermeté dont font montre certains candidats, en particulier lors des entretiens, ne sont pas des dons, dont les autres seraient malheureusement privés. Elles font partie des bénéfiques à

long terme que l'on peut retirer du travail de professeur de philosophie, pour peu qu'on le conçoive non pas comme la reprise, année après année, des mêmes textes dans le même manuel, mais comme supposant un effort patient pour travailler à sa propre formation.

## EXPLICATION DE TEXTE SUR PROGRAMME.

-----

### Modalités de l'épreuve :

Temps de préparation : 1 heure 30 minutes; temps de passage : 30 minutes.

Cette épreuve n'est suivie d'aucun entretien; coefficient : 1,5.

### Répartition des notes :

Notes	Agrégation interne	CAERPA
18	1	
17		
16		
15		
14	1	
13		
12	2	
11		
10		1
9	3	
8	4	
7	8	
6	4	2
5	5	1
4	6	1
3	1	2
2	2	

### Moyenne de l'épreuve :

Agrégation interne : 6,78/20

CAERPA : 5,29/20

Moyenne sur Leibniz (24 candidats) : 6,33

Moyenne sur Hume (20 candidats) : 6,95



**Répartition des notes par auteur:**

Agrégation interne:

Notes	Leibniz	Hume
18		1
17		
16		
15		
14	1	
13		
12	1	1
11		
10		
9	2	1
8	2	2
7	3	5
6	3	1
5	3	2
4		6
3	1	1
2	2	

**Répartition des notes par auteur:**

CAERPA

Notes	Leibniz	Hume
15		
14		
13		
12		
11		
10	1	
9		
8		
7		
6	1	1
5	1	
4	1	
3	2	
2		

***Rapport établi par M. Roger Pouivet à partir des observations des membres des trois commissions.***

Les *Nouveaux Essais* de Leibniz constituent un texte à maints égards exigeant. D'abord, son explication requiert une bonne connaissance de la

philosophie leibnizienne dans son entier, puisqu'à l'occasion de la discussion de telle ou telle question, relative à la perception, à l'identité personnelle ou au langage, Leibniz expose, en concentré, un pan de sa métaphysique. Ensuite, s'agissant d'une œuvre dans laquelle Leibniz propose un « dialogue » avec Locke, l'explication exige de connaître *l'Essai sur l'entendement humain*. Dans l'examen de tel ou tel passage, c'est Aristote, Thomas d'Aquin ou Descartes auquel la référence est indispensable. Enfin, les textes à expliquer sont des passages dont le contenu philosophique est substantiel et fondamental. (Dans les *Nouveaux Essais*, rares étaient donc les pages susceptibles de ne pas faire l'objet d'une explication.) La diversité des problématiques abordées dans les *Nouveaux Essais*, une certaine technicité (mathématique, logique ou théologique) de certains passages, la discussion par Leibniz de thèses d'auteurs parfois mal connus ne devaient pourtant pas désespérer les candidats, aussi bien dans leur préparation que lors de l'épreuve elle-même. D'abord, le jury n'attendait pas un commentaire historique des références les plus érotiques de Leibniz, ni un déploiement d'érudition sur tel ou tel problème mathématique ou théologique. S'il n'était pas possible d'ignorer Aristote, Descartes ou Locke, voire, pour certains passages, Ockham ou Cudworth, on n'exigeait évidemment pas des candidats d'avoir lu la gigantesque bibliothèque de Leibniz ! Il reste que, s'agissant d'une œuvre mise au programme, la *lecture naïve* était proscrite : le candidat doit *connaître l'œuvre*, être capable de replacer le passage à expliquer dans le chapitre où il se trouve, de le rapprocher d'autres passages si cela s'avère nécessaire.

Quand un candidat émet la supposition qu'une remarque de Leibniz « est peut-être une allusion à la philosophie de Locke », pour ajouter que « malheureusement, [il] ne le connaît pas », le jury n'est-il pas en droit, pour le moins, de s'étonner ? Un autre candidat ne soupçonne pas un instant que le texte à expliquer implique un renvoi au pourtant fort célèbre passage du livre II (chapitre XXVII) sur l'identité, correspondant à un passage non moins célèbre chez Locke, à la source de toute la réflexion contemporaine sur la question de l'identité personnelle. Un autre encore parle du « logicisme » de Leibniz – un terme qui vaut peut-être pour une période de la carrière philosophique de Russell, mais dont l'application à Leibniz témoigne d'une grande approximation au sujet du logicisme, dont on peut douter qu'il caractérise le rôle que la logique tient chez le philosophe de Hanovre. Fort peu de candidats sont capables de prolonger l'explication du texte par quelques remarques sur le devenir de sa problématique dans la philosophie postérieure à Leibniz et, particulièrement, dans la philosophie contemporaine. Pourtant, s'agissant des passages portant par exemple sur le langage ou, dans le livre IV, des

textes consacrés à la discussion de la justification de la connaissance, ces prolongements sont nombreux, riches, récurrents ; ils pourraient (voire devraient) sauter aux yeux des candidats.

Tout l'intérêt de l'épreuve tient à ce qu'elle oblige les candidats à une fréquentation assidue et prolongée d'une œuvre fondamentale de l'histoire de la philosophie. Les candidats doivent aussi rechercher tout ce qui permet de bien la comprendre, que ce soit d'autres œuvres du même auteur, des œuvres de la tradition philosophique (dont, en l'occurrence, et au minimum, l'*Essai* de Locke), celles de philosophes qui s'en sont inspirés, des ouvrages de commentateurs particulièrement importants. Les candidats découvrant manifestement les *Nouveaux Essais* à l'heure même de l'épreuve, ou presque, ne pouvaient donc pas s'attendre à « s'en tirer », ne serait-ce qu'honorablement. Cette épreuve orale est en quelque sorte *professionnelle*, puisqu'il est légitime de penser que les professeurs de philosophie possèdent une compétence, parmi d'autres : celle de connaître les plus grandes œuvres, non pas simplement d'en avoir entendu parler, de les avoir rapidement survolées, d'avoir lu des livres qui y font allusion, mais d'en être vraiment familiers. L'étude approfondie des *Nouveaux Essais* peut nourrir une large partie d'un cours de philosophie. Elle est donc bien loin de détourner du travail avec les élèves. L'épreuve examine l'étendue de cette compétence professionnelle particulière qui, pour n'être pas la seule, n'en est pas moins nécessaire à l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales. Toutes les notes inférieures à 5/20 signalent, à cet égard, une carence grave. À l'inverse, les meilleures notes montrent que certains candidats ont bien compris ce qu'attend le jury : une explication précise d'un passage témoignant aussi d'une bonne connaissance de toute l'œuvre et la capacité d'utiliser un passage pour traiter d'une question de philosophie.

L'année dernière, la moyenne de l'épreuve était de 8,03/20. Dans la mesure où le jury n'a pas fait preuve d'une plus grande sévérité, on peut penser que l'entrée des *Nouveaux Essais* de Leibniz au programme, alors que les *Dialogues sur la religion naturelle* de Hume y restait, pourrait en partie être à l'origine de la baisse notable de la moyenne générale de l'épreuve que les statistiques ci-dessus font apparaître.

Les *Dialogues sur la religion naturelle* semblaient (un peu) mieux connus que les *Nouveaux Essais*. Beaucoup de candidats ont été plus à l'aise que l'année précédente dans l'explication de la fonction argumentative des différents personnages. La philosophie de Hume, particulièrement sa conception de la causalité, était plus familière cette année chez les candidats admissibles. Un candidat a proposé une

explication essentiellement centrée sur l'examen de la structure argumentative du texte retenu. Cette explication n'entraîne pas suffisamment dans la discussion du contenu philosophique du passage, mais elle avait le grand mérite d'insister sur la rigueur argumentative du texte. Car cette œuvre de Hume consiste fondamentalement dans l'examen d'arguments et, particulièrement, de raisonnements analogiques en faveur de l'existence de Dieu et surtout de la discussion de sa nature et de ses attributs. Les candidats ont souvent parlé d'« analogie », rarement expliqué dans le détail en quoi elle consiste – au mieux on reprenait une définition générale sans toujours prendre soin de l'appliquer précisément au texte en question. La plupart du temps, il convenait de distinguer deux analogies. La première est un rapport entre, d'une part, les moyens et les fins dans la production d'artefacts et, d'autre part, les moyens et les fins dans la nature. La seconde dit que l'intelligence humaine est à l'art ce que l'intelligence divine est à la nature. C'est donc une *double analogie* qui est discutée. La première ne permet pas de défendre autre chose qu'une forme extrêmement faible de croyance en un être très puissant dont l'intelligence serait similaire à la nôtre, mais qui n'est pas le Dieu des traditions théistes. Cet être très puissant pourrait être dépourvu des attributs moraux que le théisme accorde à Dieu. « Mais partout où vous vous écarterez, si peu que ce soit, de la similitude des cas, vous diminuez proportionnellement l'évidence et vous pouvez finir par la réduire à une très faible analogie, qui est de l'aveu général sujette à l'erreur et à l'incertitude », dit Philon (p. 96). De plus, Hume conteste systématiquement le passage de la première à la seconde analogie et c'est leur attribution qu'il juge problématique.

Plusieurs candidats ont su tirer parti de l'introduction de Michel Malherbe à sa traduction des *Dialogues*. Il existe peu de commentaires en français du texte de Hume, pourtant tout à fait fondamental pour la philosophie de la religion. En anglais, signalons l'ouvrage de David O'Connor, *Hume On Religion* (Routledge, Londres, 2001) : une explication simple et directe, non historique, de l'ensemble des *Dialogues* ; si elle n'était pas signée d'un britannique, on pourrait presque la croire faite tout exprès au profit des candidats de l'agrégation de philosophie. Les candidats semblent aussi ignorer que la problématique des *Dialogues* est aujourd'hui au cœur d'une *résurgence de la théologie naturelle* (qui a de multiples défenseurs, dont Richard Swinburne) aussi bien que de sa critique argumentative (avec, par exemple, J.L. Mackie). Quoi qu'on puisse penser de ce renouveau d'intérêt pour cette forme de la philosophie de la religion, aussi exotique qu'il puisse paraître pour des philosophes français, il permettrait de lire le texte de Hume non pas comme un témoignage sur une polémique désuète du XVIII<sup>e</sup> siècle, un morceau d'histoire sans actualité, mais comme une réflexion vivante sur la justification des croyances

religieuses, dont il serait tout de même difficile d'affirmer qu'elles ont disparu et n'auraient plus à faire l'objet de la réflexion philosophique.

Les candidats avaient à travailler des œuvres dont l'une, *Les Nouveaux Essais*, aborde une multiplicité de questions, alors que l'autre, les *Dialogues*, examine de façon approfondie une problématique relativement étroite, mais fondamentale, en philosophie de la religion et, plus généralement, dans la philosophie de la croyance. Autant dire que la préparation de cette épreuve d'explication de texte, au moins si elle s'étalait sur une année, devait permettre aux candidats d'avoir un programme de travail particulièrement attirant et propice à l'enrichissement de leur culture philosophique.

Seulement cinq candidats sur les quarante cinq ont obtenu la moyenne de 10/20 ou plus, dont (hélas) une (seule) excellente explication, notée 18/20 – une explication claire, précise, approfondie, informée. Point n'est besoin de dire combien les membres d'une des commissions du jury se sont réjouis de l'entendre. Pourtant, dans l'ensemble, les résultats restent décevants, surtout pour une épreuve sur programme dans laquelle l'effet de surprise ne joue pas.

## CONCLUSION

Le jury a pourvu les 19 postes offerts au concours de l'agrégation interne et 3 sur les 4 postes offerts au concours du CAERPA : la moyenne du quatrième candidat non admis au CAERPA étant de 7,25 (moyenne correspondant à celle obtenue par le candidat classé entre le 28<sup>e</sup> et le 29<sup>e</sup> à l'agrégation interne), le jury a décidé de ne pourvoir que trois des quatre postes, de manière à préserver un équilibre nécessaire entre les moyennes des reçus – les candidats passant tous, rappelons-le, le même concours. Les 22 admis comprennent 16 candidats et 6 candidates. Les 19 reçus de l'agrégation interne étaient tous professeurs certifiés classe normale.

Les candidats admis se répartissent géographiquement entre les académies de : Aix-Marseille (1), Bordeaux (2), Grenoble (1), Lille (3), Montpellier (2), Strasbourg (2), Toulouse (1), Orléans-Tours (2), Rouen (1), Limoges (1), Paris-Versailles-Créteil (3). Les candidats admis au CAERPA provenaient des académies de Bordeaux, Lille et Lyon.

De façon générale, on observe une baisse à l'oral par rapport à l'an passé : on obtient ainsi aux trois épreuves orales : 6,83 – 7,31 – 6,78 en 2003 contre 7,76 – 7,53 – 8,03 en 2002 (mais 6,67 – 7,36 – 7,33 en 2001 au lieu de 7,77 – 8,47 – 8,37 en 2000) pour l'agrégation interne. Il en est de même pour le CAERPA : 5,14 – 6,71 – 5,29 (contre 4,50 – 7,33 – 8,17 en 2002 ; 5,29 – 7,71 – 5,43 en 2001 ; 7 – 9,63 – 7,88 en 2000).

Cette baisse se retrouve dans le nombre de notes égales ou supérieures à la moyenne pour les trois épreuves : ainsi, pour l'agrégation interne, seulement 6 notes au lieu de 9 en 2002 (8 en 2001, 13 en 2000), à l'épreuve d'explication avec entretien, 2 pour le CAERPA. De même en leçon : 7 au lieu de 10 l'an passé (6 en 2001, 10 en 2000) pour l'agrégation interne (mais un 17/20), aucune pour le CAERPA. Enfin, seuls 4 candidats de l'agrégation interne et 1 candidat du CAERPA ont une note égale ou supérieure à 10 à l'épreuve d'explication de texte sur programme (au lieu de 11 en 2002, 8 en 2001 et 14 en 2000 pour l'agrégation interne).

La barre d'admission a été fixée cette année à 8/20, soit un point de moins que l'an passé (9/20) pour un poste de plus. La barre d'admission du CAERPA a elle aussi été fixée plus bas qu'en 2002, 7,75/20 au lieu de 8,38 l'an passé.

De nouvelles modalités concernant les épreuves écrites et orales entreront en vigueur lors de la prochaine session. Souhaitons qu'elles permettent aux futurs candidats de mieux affronter un concours qui, pour être exigeant, n'en reste pas moins surmontable, pour peu que l'on s'y prépare avec toute l'attention requise.

---