



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : philosophie

Session : 2024

Rapport de jury présenté par :
Monsieur Jean-François BALAUDÉ
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche,
Doyen du groupe Philosophie
Président du jury

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

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
COMPOSITION DU JURY.....	5
PRÉAMBULE.....	6
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	7
PREMIÈRE ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE	7
Descriptif de l'épreuve.....	7
Sujet	7
Données statistiques.....	7
Rapport d'épreuve.....	7
ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ	17
DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE.....	17
Descriptif de l'épreuve.....	17
Données statistiques.....	17
Texte à expliquer	17
Rapport d'épreuve.....	20
ÉPREUVES D'ADMISSION	32
PREMIÈRE ÉPREUVE : LEÇON	32
Descriptif de l'épreuve.....	32
Données statistiques.....	32
Liste des sujets proposés pour la leçon	33
Rapport d'épreuve.....	67
ÉPREUVES D'ADMISSION	77
DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN	77
Descriptif de l'épreuve.....	77
Données statistiques.....	78
Rapport d'épreuve.....	78
Première partie de l'épreuve : le parcours personnel des candidats	79
Seconde partie de l'épreuve : mises en situation professionnelle	80
1 – Situations d'enseignement.....	81
Exemples de situations d'enseignement proposées.....	85

2 – Situations de vie scolaire	87
Exemples de situations de vie scolaire proposées	90
ANNEXES.....	93
Définition des épreuves du Capes-Cafep / Section philosophie	93
Programme de philosophie des séries générales et technologiques et de programme « Humanités, littérature et philosophie » des classes de première et terminale	93
Statistiques de la session 2024, épreuves d’admissibilité	93
Statistiques de la session 2024, épreuves d’admission.....	95

COMPOSITION DU JURY

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

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

Pour la session 2025, les candidats pourront prendre connaissance de l'arrêté de composition du jury sur www.devenirenseignant.gouv.fr jusqu'à la proclamation des résultats d'admission de la session.

PRÉAMBULE

Le concours de la session 2024 voit le nombre de postes offerts au CAPES augmenter significativement (140, contre 121 en 2023), tandis que le nombre de postes au CAFEP reste identique, soit 20 postes, auxquels s'ajoute un candidat inscrit en liste complémentaire.

Sur les 1694 candidats inscrits (contre 1655 lors de la session précédente), 1071 se sont présentés à la première épreuve d'admissibilité (contre 1033 en 2023), et 1051 ont composé lors de la seconde épreuve (contre 1004 en 2023) : 38 candidats de plus ont rédigé une copie lors de l'épreuve de composition, et ils ont été 47 de plus qu'en 2023 à composer lors de l'épreuve disciplinaire appliquée. Le nombre d'abandons entre les deux épreuves diminue significativement.

A l'issue des deux épreuves d'écrit, 313 candidats ont été déclarés admissibles au CAPES, 45 au CAFEP. Se sont ajoutés à eux 13 élèves-professeurs stagiaires des Écoles Normales Supérieures, soit un total de 371 admissibles, contre 341 lors de la session 2023.

Pour autant, seuls 324 d'entre eux se sont effectivement présentés lors des épreuves d'admission : les calendriers respectifs des épreuves orales des concours de l'agrégation et du CAPES externe ont été ajustés de telle sorte que les candidats admissibles au premier n'étaient convoqués pour leurs épreuves d'admission du second qu'après la publication des résultats de l'agrégation. Les lauréats nouvellement agrégés ne se sont ainsi pas présentés à l'oral du CAPES.

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

PREMIÈRE ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE

Descriptif de l'épreuve

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

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

Durée : 6 heures ; coefficient : 2

Sujet

« L'avenir est-il l'affaire de la pensée ? »

Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de copies corrigées	882	180
Notes mini / maxi	1 / 20	1 / 17,5
Moyenne	8,69	8,49
Écart type	3,69	3,57

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Juliette CHEMILLIER et M. Yvan ELISSALDE à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

I - De l'art de dissenter

On peut traiter de mille et une façons un sujet de philosophie : la bonne copie n'était en aucun cas dans l'esprit des correcteurs avant qu'ils n'entament leur correction. Les

membres du jury n'attendaient aucune philosophie particulière, parce qu'ils espéraient qu'on leur montre qu'on avait appris à philosopher. En revanche, il importe de réaffirmer certaines exigences en ce qui concerne les procédés. En d'autres termes, un candidat avait pleinement le droit de soutenir ce qu'il voulait à propos de la pensée dans son rapport à l'avenir, mais pas n'importe comment. Or, les règles de l'art de disserter s'avèrent, dans la plupart des copies que le jury a eu à apprécier, ou bien inconnues, ou bien fort peu et/ou fort mal appliquées. On a ainsi lu une copie qui se présente comme un exposé pseudo-historique distinguant trois périodes correspondant à trois modalités du rapport de la pensée au temps, démarche relevant de l'histoire des idées mais pas de la philosophie. Rappelons donc ces règles, d'autant plus requises qu'elles délimitent le cadre du philosophe.

Philosopher signifie *douter*. Il faut comprendre que la question n'est introduite qu'à la condition d'être produite. Il ne suffit pas, autrement dit, d'amener le sujet par des définitions successives ou des considérations générales sur l'avenir ou la pensée : il faut mettre au jour le problème ou la contradiction qui donne à la question sa nécessité et à la pensée son impulsion. Une question n'est par conséquent pas par elle-même un problème : encore fallait-il comprendre en quoi celle de l'intitulé était problématique, c'est-à-dire pour quelles raisons il était difficile d'y apporter une réponse crédible sans plus ample recherche, recherche qui constituait précisément l'ensemble du travail de la copie. Que l'avenir soit l'affaire de la pensée, c'est en un sens un constat : la prospective est un métier, la futurologie apparaît comme une discipline en développement, les experts de toutes sortes cherchent à imaginer les scénarios possibles touchant notre avenir. Mais beaucoup de candidats ont été victimes de la fausse évidence que la question posée semblait comporter (« on peut penser l'avenir », « il faut préparer l'avenir »). Dans le moment décisif de problématisation, deux écueils sont donc à éviter : se contenter de simplifier à outrance en faisant disparaître la difficulté propre au sujet (« Avons-nous un pouvoir sur l'avenir? »), ou encore dissoudre le problème dans un champ beaucoup trop large au lieu de le déterminer avec précision (exemple : « De quel droit l'homme par son activité de pensée pourrait-il déterminer non seulement son avenir propre mais aussi celui de l'ensemble des choses et des êtres qui composent le monde ? »). L'absence de vrai doute a engendré, dans le corps du développement, des propos trop souvent reproducteurs du sens commun, alors même que la philosophie a pour raison d'être de créer une rupture avec les croyances les plus banales en usage – quitte à les élever *in fine* en thèses enfin fondées, tout préjugé pouvant en droit, grâce au travail de la raison, être finalement érigé en jugement. Les correcteurs déplorent avoir trouvé dans certaines copies un dogmatisme, une platitude que devraient interroger des étudiants en philosophie censés résister intellectuellement aux préjugés. Avec une mention spéciale, cette année, pour la « question écologique » et le souci obsessionnel de l'avenir de la planète et des générations futures, nouveau lieu commun qui fonctionne à plein comme une néo-moraline bridant à l'excès les capacités sceptiques des candidats. Il ne s'agit évidemment pas d'être *contre* l'écologisme ; mais il ne s'agit pas davantage d'être *pour* : penser, précisément, commence lorsque le penseur esquive les « pour » et les « contre » usuels en vue de substituer à la croyance, idéologique ou non, une analyse logique des notions en cause. En d'autres termes, le dissertateur est moins convié à évaluer qu'à juger, au sens spéculatif, les termes de la question qui lui est soumise, en commençant par déposer ses préjugés.

Philosopher signifie également *définir*. Comment savoir si l'avenir est l'affaire de la pensée, si l'on ne s'arrête pas sérieusement sur les concepts d'avenir et de pensée ? Le souci de définition ne saurait être expédié en introduction sous la forme de principes figés, pauvres et posés arbitrairement : c'est tout le corps d'une copie bien faite qui doit être animé du souci définitionnel, jusqu'au bout, si bien que le sens des termes y est progressivement déterminé, approfondi, perfectionné tant que dure l'effort de réflexion. Y compris en conclusion, où l'une

des leçons attendues tirées du parcours est certainement une mise au point conceptuelle des termes examinés et utilisés tout au long de la copie. On ne saurait se contenter de prétendus synonymes, puisqu'une définition est analytique ou n'est pas. Faut-il le rappeler ? *A minima*, une définition rattache la notion à définir à un genre et à une différence spécifique. On s'étonne qu'une règle si élémentaire ne soit pas suivie, quand l'avenir qui désigne ce qui peut se produire, qui est l'objet de projets et sur quoi l'on peut agir, est immédiatement rabattu sur le futur, ou sur le temps de ce qui n'est pas (caractère qui peut s'appliquer aussi bien au passé), ou quand la pensée est réduite à la raison, ou à la connaissance. Sur de telles bases simplistes, il était inévitable que nombre de copies fournissent des arguments eux-mêmes simplistes, puisque les concepts commandent les déductions qui prennent appui sur eux. La détermination de la pensée la plus évidemment liée au temps et donc aussi à l'avenir était la représentation, en laquelle résonnent la présence et le présent. Quelques candidats se sont appuyés sur une définition cartésienne de la pensée tirée des *Principes de philosophie* (« tout ce que ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement en nous-mêmes ») et, partant de cette réduction de la pensée à l'ensemble des contenus de conscience, ont utilement convoqué soit la référence à l'analyse bergsonienne de la temporalité propre de l'esprit (« Considérez la direction de votre esprit à n'importe quel moment : vous trouverez qu'il s'occupe de ce qui est, mais en vue surtout de ce qui va être », *L'Énergie spirituelle*), soit la tradition phénoménologique et la *protention* husserlienne, comme tendance de la conscience à se dépasser elle-même, avidité à l'égard de ce qui vient. Mais la pensée désignant au sens courant l'ensemble de la vie psychique dans sa dimension affective comme intellectuelle, il ne fallait pas exclure *a priori* la dimension inconsciente de la pensée, dont on peut se demander si, malgré sa référence constante au passé, elle n'est pas aussi, comme le rêve, une anticipation de l'avenir, en liaison avec le désir. Rappelons également qu'une distinction conceptuelle doit servir réellement à l'élaboration du propos ou à l'établissement d'une thèse. Un certain nombre de candidats ont su mobiliser de manière féconde la distinction classique entre temps subjectif, vécu, et temps objectif, calculé, pour poser une différence entre l'avenir chargé de valeur et le futur axiologiquement neutre – ce qui n'augure pas que l'un soit pensable et l'autre non, mais pousse à mobiliser le couple pensée pratique/pensée théorique, donc à ne pas en rester à une opposition grossière et irrecevable entre penser et agir.

Une définition ne doit être ni trop large (l'avenir n'est pas le futur, ni le temps, ni le devenir), ni trop étroite (la pensée n'est pas la raison, ni la philosophie, ni la connaissance, ni l'autre du réel). Et pour produire une définition adéquate, c'est la langue et ses usages qu'il convient de mobiliser en priorité, avant les références. Or, trop rares furent les copies ayant travaillé le syntagme usuel « être l'affaire de ». Deux attitudes étaient possibles : soit considérer que ce terme a essentiellement pour fonction d'éviter des notions plus et trop restreintes ; soit s'efforcer d'en faire ressortir le sens précis afin d'en faire un angle de problématisation (affaire, comme ce qu'il s'agit de trancher, comme ce qui est litigieux ; affaire, comme ce qui intéresse, engage et inquiète ; affaire, comme ce qui n'est pas simplement à contempler mais à entreprendre). Bien souvent, les candidats ont choisi une troisième voie, la seule mauvaise, qui consiste à neutraliser le terme par des formules comme : « l'affaire, l'objet, le thème ». L'analyse des termes ouvrait pourtant des pistes multiples : si l'affaire est ce qui concerne *en propre* quelqu'un, de telle sorte qu'il a à charge de s'en occuper, et si l'avenir a pour seul mode d'être représenté, faute de la présence du présent, alors on peut être tenté de former deux arguments dont la force s'équilibre problématiquement : d'un côté, sans la pensée l'avenir ne serait pas ce qu'il est, représentation sans présence ; de l'autre, puisque la remarque vaut autant pour le passé, l'avenir n'offre rien de propre à l'occupation de la pensée qui peut, indifféremment, se faire souvenir et nostalgie ou attente et espoir, puisque ce sont là deux manières pour elle de refuser son inféodation à la perception du pur *hic et nunc*. Si *affaire* signifie, comme son nom l'indique, ce qui est à *faire*, l'embarras devient de savoir comment la

pensée a à faire l'avenir : théoriquement (mais alors en mobilisant laquelle de ses puissances : la sensibilité au risque de la déraison – désir et crainte, passions, imagination –, ou l'entendement – intelligence, raison, volonté intérieure, choix au risque de l'erreur et de la faute –, ou les deux ?) ou bien pratiquement (conduite effective se pliant à des règles universelles ou ouverte sur l'imprévisibilité de l'événement et la particularité des cas – aucun de ces deux principes ne pouvant absolument suffire, d'où un conflit récurrent entre morales du devoir et morales de l'utilité ; ou encore entre la pensée de la loi et la pensée du juge) ? Si l'affaire signifie également (comme dans le domaine judiciaire) un ensemble de faits créant une situation compliquée dont l'issue est délicate, l'avenir représente en effet une tâche pour la pensée engagée dans l'action (la pensée éthique et politique), puisqu'à défaut de pouvoir prédire l'avenir (à ne pas confondre avec le fait de le prévoir, la prévision désignant non pas l'annonce d'une nécessité mais l'anticipation programmatique du probable, le pire comme le meilleur), celui-ci devient l'objet de délibération (individuelle et collective) concernant l'ajustement des moyens aux fins, ce que des cas comme ceux rencontrés dans le champ de la bioéthique pouvaient illustrer, entre autres.

Les meilleures copies sont celles qui ont à la fois problématisé la notion d'avenir et celle de pensée, les plus excellentes problématisant les deux conjointement. De bonnes copies ont su déployer des sens divers de la « pensée ». Ainsi, on a pu trouver : la pensée « pure », au sens de la contemplation des idées, qui est tournée vers l'éternel de cette idée ; l'articulation de ce thème avec celui de la réminiscence, qui donne au « passé » une dimension première, à condition de bien comprendre qu'il ne s'agit pas du passé vécu ; le fait que toute opération de pensée est certes prise dans la série du temps, mais qu'elle ne peut penser son objet que si elle l'arrête au présent (intuition cartésienne par exemple) ; que l'avenir est par définition l'« impensable », car un simple fantasme de l'imagination. Cela permettait de rebondir, en se demandant justement si l'imagination n'est pas une forme de pensée : il y a une fécondité de l'imaginaire utopique, qui constitue bien un socle pour la pensée, mais certaines copies ont montré également que l'avenir n'était pas qu'une affaire d'« utopie », mais bien de réflexion. On pouvait mobiliser aussi la notion aristotélicienne de délibération, *prohairesis*, pour interroger les moyens de faire entrer l'avenir dans la rationalité : mais dans quel type de rationalité ? ne faut-il pas distinguer alors « rationnel » et « raisonnable » ?

Philosopher signifie enfin *déduire*. Les membres du jury déplorent le peu de savoir-faire logique des candidats qui donnent leur opinion sans chercher à la tirer avec rigueur de prémisses crédibles (lesquelles sont souvent excessives ou rigides : pensée *versus* « réel ») ; ou bien qui « donnent l'opinion des auteurs » sans l'assortir des raisons qui font de leurs thèses non pas des assertions dogmatiques mais des théories ; ou bien qui agrègent des arguments (ou des références) incompatibles logiquement ; ou bien même se contredisent d'une partie à l'autre, et multiplient les positions antinomiques sans s'apercevoir qu'elles s'excluent. Telle copie raisonne ainsi : « L'avenir étant inconnaissable, ou seulement par un esprit omniscient, il n'est donc pas l'affaire de la pensée ». Oui, à ceci près que Dieu lui aussi pense quand il sait ou crée et que, à défaut de connaître, la pensée peut imaginer, désirer, ressentir ! Autre exemple de paralogisme : « L'avenir ne peut être rationnellement connu, mais seulement modifié ou formé par l'action, donc il n'est pas l'affaire de la pensée ». Oui, à cette réserve près qu'agir c'est encore penser (de manière pratique), sauf à confondre l'action et l'activité inconsciente ou mécanique des êtres non pensants !

Bien souvent, la logique d'ensemble comme de détail ne semble pas faire l'objet d'une vigilance spéciale, comme si la contradiction mutuelle des thèses, qui détruit l'unité du discours et même son sens, était non problématique. Ou pire, comme si elle était hypostasiée dans la réalité « en soi » de la pensée ou de l'avenir sous forme de « tensions » immanentes, à

« décrire » mais non plus à dépasser. Ainsi est-on fréquemment idéaliste dans une première partie (l'avenir n'est qu'un être représenté, un pur concept), réaliste dans la seconde (l'avenir est un objet en soi qui ne se laisse pas connaître, excédant les limites de l'entendement comme des sens, éventuellement à abandonner à Dieu), empiriste-phénoméniste dans une troisième (l'avenir ? une idée tirée des sensations, ou l'objet de la conscience intentionnelle) ou pragmatiste-volontariste, la conclusion se chargeant de faire tenir l'ensemble, puisque chaque partie aurait mis la main sur une « part de vérité ». Rappelons qu'une dissertation doit être une démonstration et qu'à ce titre, les transitions ne sont ni optionnelles, ni décoratives au sens où elles viseraient à simplement annoncer la prochaine thèse. Il s'agit bien de produire le raisonnement qui conduit à devoir dépasser la thèse précédente, que ce soit en réfutant certains de ses aspects, ou en proposant par exemple un élargissement du champ de compréhension de l'un des concepts (penser l'avenir sur le plan politique ou collectif après l'avoir envisagé individuellement par exemple), ou du problème lui-même (« être l'affaire de » ne signifie pas « être l'affaire exclusive de »).

II - Introduction et conclusion

En général, les candidats s'emploient avec une maîtrise inégale à suivre les attendus de l'exercice d'introduction : analyse précise de l'intitulé (mise au point du sens de la question spécifique), dégagement d'un problème (premiers arguments contradictoires) à partir d'un rappel de l'opinion commune dont on montre les insuffisances, et donc la nécessité de la question (pourquoi la question se pose-t-elle ? en quoi les réponses spontanées peuvent-elles être logiquement neutralisées ?), enjeux (conséquences spéculatives envisagées sur des plans plus larges que les concepts en présence), annonce d'un plan. L'introduction ne doit être ni tronquée (on déplore l'oubli du plan dans quelques copies) ni obèse (certaines copies lui consacrent trois pages sur dix) et l'intitulé exact « L'avenir est-il l'affaire de la pensée ? » doit bien sûr y figurer avant l'analyse des éléments qui exigent de l'être. La perte de la spécificité de la question fut la faute la plus commune et la plus grave, l'imprécision analytique substituant le plus souvent à l'affaire *l'objet*, à la pensée la *raison*, à l'avenir le *futur*.

Une très bonne copie (notée 18/20) a su procéder à une analyse attentive de la notion d'affaire pour identifier, à partir de la distinction entre avenir et futur, quelques enjeux du sujet : « Se demander si l'avenir est l'affaire de la pensée, c'est admettre qu'il pourrait bien y avoir d'autres critères de détermination de l'avenir qui pourraient prétendre faire de ce dernier leur prérogative. L'avenir se distingue du futur en cela qu'il n'est pas un simple temps indéterminé, qu'il n'est pas simplement ce qui n'est pas encore. L'avenir s'inscrit dans le régime de la projection et du projet, de ce qui est anticipé, attendu, espéré ou redouté, là où le futur relève de l'indétermination. L'avenir n'est donc pas tant une catégorie temporelle, qu'un espace où désirs et volonté pourraient librement se déployer. En ce sens, on voit bien que l'avenir relève toujours déjà de la pensée, que c'est là ce qui le distingue du futur. L'avenir, qu'il soit individuel ou collectif, s'anticipe, se questionne, s'interroge, se planifie, se programme, se circonscrit et, en cela, ne saurait se passer des différentes formes de la pensée : mémoire, imagination, croyance, conviction, réflexion, doute, critique. Or, le syntagme « l'affaire de la pensée » peut s'entendre de deux façons différentes. En une première acception, l'expression renvoie à l'idée d'objet, de produit, de rejeton de la pensée, ce qui fait de l'avenir, non pas un objet à penser, mais un objet de la pensée, une concrétion virtuelle et, au pire, une illusion. En un second sens, le syntagme « l'affaire de la pensée » peut s'entendre comme domaine de prédilection, spécialisé, comme tâche en charge qui implique l'idée du devoir, de la prise en charge d'une réalité dont il incomberait légitimement à la pensée de s'occuper, pour le déterminer, l'infléchir, le modifier, le contrôler. Dans ce cas, l'avenir est un projet et non plus un simple objet, un projet dont il faut nécessairement et méthodiquement penser les aspects

et les contours et non plus un simple fantasme issu de la rêverie, du regret et de l'espoir. Le problème est donc le suivant : soit l'avenir est un objet de la pensée parmi d'autres et dans ce cas-là, il ne saurait dépasser le régime du virtuel ; soit l'avenir est considéré comme un élément exogène à la pensée mais dont la pensée devrait avoir la charge comme d'une puissance à actualiser en fonction de critères précis... ».

Rappelons la leçon platonicienne du *Phèdre* selon laquelle un discours doit posséder une tête et une queue pour former une vraie totalité organique. Les conclusions furent la plupart du temps sommaires et expédiées. On ne saurait redire à quel point ce qui vaut pour le point de départ (tout doit être nécessaire dans l'introduction) doit valoir pour le point d'arrivée. Si, au moment de conclure, le temps peut faire défaut, c'est bien plutôt la négligence à l'égard de la nature philosophique de la conclusion que traduisent des fins bâclées. Conclure, est-ce résumer la copie sans rien apporter de nouveau, répétant inutilement ce que le développement a déjà dit (et parfois aussi l'introduction dans son annonce de plan !) ? Non, mais plutôt faire le point sur la tentative de résolution qu'est le développement. C'est aussi tirer les leçons conceptuelles du parcours de la copie concernant le renouvellement logique des notions clefs : qu'avons-nous appris de la pensée en son être ou en son sens ? De l'avenir comme modalité très particulière du temps ? Quelles distinctions avons-nous conquises contre les confusions habituelles, quelles relations contre les séparations éculées ? Ainsi, une excellente copie conclut qu'en définitive, si la pensée comme attribut d'un être rationnel est nécessaire pour penser ce qu'est l'avenir, celui-ci n'a de sens que si nous estimons pouvoir le prendre en charge. Or cette prise en charge, lorsqu'elle se fait sur des prétentions purement théoriques, aboutit ou bien à de vaines voire dangereuses utopies, ou bien à dissoudre l'indétermination de l'avenir et, du même coup, la liberté humaine. Il apparaît alors plus pertinent, continue-t-elle, de faire de la pensée une condition nécessaire de la politique comme prise en charge collective de l'avenir lui permettant d'advenir dans tout son caractère d'événement indéterminé. Nous voyons ainsi, ajoute le/la candidat(e) pour finir, que la pensée n'échoue pas au prétexte qu'elle serait incapable de lui donner un contenu : sa prétention à en faire son affaire est fondée mais doit être relativisée, car elle n'est pas le moyen immédiat de sa réalisation, seulement sa condition *a priori*. Conclure, est-ce encore relancer la discussion par d'ultimes objections ? Non, puisque ce serait avouer implicitement l'inachèvement de la réflexion, en faisant état d'une faiblesse appelant une correction qui ne viendra pas. Est-ce reproduire *in fine* des convictions relevant de la *doxa* ? Pas davantage, mais dresser un bilan sceptique, celui d'une purge de l'âme concernant ce qu'elle a pu recevoir imprudemment en sa créance.

III - Des auteurs ou des autorités

L'indigence des connaissances philosophiques mobilisées dans certaines compositions interroge sur la capacité de ces candidats à assurer un cours de philosophie devant une classe : la pensée et le temps ne sont tout de même pas des questions mineures de la tradition. Il était remarquable que, tout en assimilant fréquemment et de manière abusive la pensée à la philosophie, peu de candidats se soient référés aux textes dans lesquels des philosophes se sont réclamés d'une pensée de l'avenir. On pouvait penser à Nietzsche qui, dans *Par-delà Bien et Mal*, dont le sous-titre est « *prélude d'une philosophie de l'avenir* », évoque une « nouvelle race de philosophes » dont la pensée se construit contre les valeurs de l'époque, comme la recherche du bien-être, ou l'idéal de mortification de l'Église, mais aussi contre les socialistes ou les anarchistes qui attendent de la communauté le salut. Le Kant moral, anhistorique, a été fréquemment convoqué comme faire-valoir injustement affaibli du conséquentialisme contemporain, alors qu'il a également esquissé une « histoire augurale de l'humanité » (dans *Le Conflit des facultés*), selon laquelle le genre humain est en progrès, et voit dans l'enthousiasme

suscité par la Révolution un « signe historique » manifestant cette tendance morale de l'humanité. Mais dans le champ contrasté des philosophies de l'histoire, peu de candidats se sont référés aux auteurs récusant ce type de démarche, comme Hegel qui, dans ses *Leçons sur la philosophie de l'histoire* affirme que « la philosophie ne s'occupe pas de prophéties » et s'inscrit dans la lignée d'Épicure pour revendiquer une attention au seul présent : « Que le futur soit ou qu'il ne soit pas, cela ne nous concerne pas ; il ne doit pas être pour nous un motif d'inquiétude. C'est là la juste pensée concernant l'avenir ».

La question épistémologique de la prévision scientifique a légitimement mobilisé la réflexion de nombreux candidats, en général en début d'analyse. Le sens de « la pensée » étant restreint à la pensée rationnelle, et celle-ci à son tour reconduite à la seule connaissance scientifique, ce point de vue a donné presque systématiquement lieu à un développement sur Hume et l'impossibilité d'établir la causalité par l'expérience, sans que l'association sur laquelle s'érige une habitude soit toujours identifiée comme activité de pensée (imagination et croyance). Les étudiants qui ont su éviter cette réduction de la pensée à la connaissance rationnelle ont souvent mobilisé les réflexions de Bergson sur le caractère imprévisible de l'avenir pour montrer qu'on ne peut se représenter de ce que l'on fera demain que la « configuration générale de l'acte », la réalisation apportant avec elle un imprévisible qui change tout (« le possible et le réel », in *La Pensée et le Mouvant*) : dans ma prévision, la transformation intime de mon être m'échappe toujours.

La précision ou l'approfondissement de la référence à un auteur (qui peut à profit être utilisé dans plusieurs parties, dans un mouvement d'approfondissement en spirale) est nécessaire pour ne pas sombrer dans la caricature ou l'argument d'autorité, qu'exclut la perspective philosophique. La faiblesse de l'allusion réside en effet dans le fait que la position de l'auteur est amputée de ses raisons, déductions, arguments, de telle sorte qu'elle ne peut persuader que rhétoriquement (en tant que rattachée à un nom illustre). Or le temps de reconstituer ces raisons implique un nombre de références inversement proportionnel à la longueur de leur développement. On peut ainsi restreindre sans inconvénient les références mobilisées à trois ou quatre auteurs, et même avec bénéfice. Plusieurs candidats se sont appuyés sur les analyses de Cournot et notamment son affirmation que « la raison est plus apte à connaître scientifiquement l'avenir que le passé » (*Essai sur les fondements des connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*). En effet, Cournot montre que la science se distingue de l'histoire, en donnant une théorie des phénomènes qui se réfère à la nature des choses : prédire une éclipse ou la trajectoire d'une boule de billard précisément est possible sur la base de ces théories. Le présent décrit par la science est gros de tout l'avenir, car il ne s'appuie pas sur l'étude des précédents historiques : dans l'ordre physico-chimique, on peut prédire comment une molécule va se comporter sans se référer à l'histoire de la molécule. En revanche, l'extinction d'une étoile, si elle n'a pas été observée, n'existe pas pour la science qui, par sa nature théorique, n'est pas en mesure de connaître le passé. Mais une analyse plus serrée permettait de nuancer cette affirmation, grâce à d'autres arguments de Cournot. Celui-ci observe en effet qu'il y a, chez les vivants, une aptitude à varier spontanément par laquelle l'avenir de la nature échappe à la science. Sur cette même question de la prévision scientifique, on peut regretter que les candidats n'aient pas discuté davantage ses présupposés déterministes. Poincaré, avec sa théorie du chaos déterministe, a en effet montré que la science n'était pas nécessairement une pensée de l'avenir : « il peut arriver que de petites différences dans les conditions initiales en engendrent de très grandes dans les phénomènes finaux » (« Les méthodes nouvelles de la mécanique céleste » in *Science et méthode*).

La référence à *La Raison dans l'histoire* a subi un raccourci comparable : si l'histoire est le lieu d'incarnation de la pensée, c'est donc la pensée qui est responsable de l'avenir. Or

l'histoire est si peu l'avenir, chez Hegel que, comme on sait, la chouette de Minerve est chez lui explicitement « crépusculaire », c'est-à-dire doit attendre que l'effectif ait eu lieu pour le penser (préface des *Principes de la philosophie du droit*). La pensée ne serait-elle pas plus rétroactive que projective ? Moins prophétique que phénoménologique ? De là, par exemple, le rejet hégélien de l'utopie en faveur de la science de l'être-là du droit.

De nombreux candidats ont mobilisé la référence au positivisme de Comte (« *savoir pour prévoir afin de pouvoir* ») pour tenter d'articuler ou au contraire d'opposer les notions de pensée et d'action, arguant par exemple que l'avenir se construit plus qu'il ne se prédit. On trouve aussi une réflexion de ce type chez Simondon, qui soutient que « *l'avenir ne se laisse ni condenser, ni détailler, ni même penser. Il ne peut que s'anticiper par un acte réel, car sa réalité n'est pas condensée en un certain nombre de points.* » (*L'Individuation psychique et collective : à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*), ce qu'il explique par le fait que l'avenir se caractérise par une énergie potentielle et une absence de forme (par contraste avec le passé, qui est figé). Des développements sur la rationalité prudentielle chez Aristote (associée à sa célèbre analyse des futurs contingents) ont permis à des candidats de montrer qu'en présence d'un avenir incertain, ce n'est pas une attitude pessimiste et défaillante qui peut nous sauvegarder, mais la capacité à prendre l'initiative. Certains, enfin, ont fait valoir la dimension collective de l'avenir, occultant cependant toute réflexion sur le fait que chacun n'a pas le même avenir, même si l'avenir de l'humanité comme espèce est un enjeu pour tous.

La liaison bienvenue du plan théorique et du plan pratique de la discussion a poussé bien des candidats à s'emparer de la question qui leur était posée à travers le prisme du rapport entre déterminisme et liberté : si mon avenir est tout tracé, ne faut-il pas, comme le suggérait Marc-Aurèle (*Pensées*), « *laisser l'avenir à la Providence* » ? Ce choix n'était pas nécessairement le meilleur, car il conduisait quasi inévitablement les candidats à des développements autonomes voire hors sujet sur la question du déterminisme. La pensée de Marx et la philosophie de Spinoza ont été parfois appelées en argument d'autorité pour soutenir le déterminisme. Le rôle de la prise de conscience des causes de l'aliénation ou les effets de la connaissance adéquate sont ignorés des candidats qui se contentent manifestement d'une connaissance très approximative, car le nécessitarisme de Spinoza laisse ouverte la possibilité d'une éthique : si nous n'avons pas la pleine maîtrise de ce qui va advenir, nous pouvons participer au processus de détermination du futur en cherchant à identifier ce qui nous est utile et en en faisant le moteur de nos actions. De même, lorsque Leibniz défend sa vision nécessitariste du monde (« *Le présent est gros de l'avenir : le futur se pourrait lire dans le passé ; l'éloigné est exprimé dans le prochain* », *Principes de la nature et de la grâce*) il n'exclut en rien l'initiative humaine, contrairement à ce que certains candidats ont conclu un peu rapidement : « *quant à l'avenir, il ne faut pas être quiétiste ni attendre ridiculement les bras croisés ce que Dieu veut, selon ce sophisme que les Anciens appelaient la raison paresseuse, mais il faut agir selon la volonté présomptive de Dieu autant que nous pouvons en juger* ». (*Discours de métaphysique*). A aucun moment on ne doit abandonner notre pouvoir de juger car « *selon la nature même des choses, les vérités morales imposent à l'homme certains devoirs extérieurs aux lois divines* ». (*Théodicée*). A l'inverse, une copie a proposé une analyse précise et pertinente du rôle de la pensée selon Épictète pour l'insertion dans l'ordre cosmique, argumentant que l'affirmation du destin ne suffit pas à la disqualification de la pensée.

D'une manière générale, le jury a apprécié les copies manifestant une attention au détail de l'argumentation des auteurs évoqués : ainsi, une copie se référant au principe responsabilité selon Jonas analyse avec précision la modalité de la pensée qu'il implique, la peur (et non pas le souci moral du Bien écologiquement défini). Une bonne copie (notée 15/20)

a fait appel, de façon particulièrement développée, à l'argumentaire heideggérien, pour y fonder une remarquable analyse conceptuelle de l'avenir : le candidat parvient à défendre la thèse selon laquelle c'est à partir de l'avenir que la temporalité se laisse dans l'ensemble comprendre comme l'horizon de ce qui est à penser. Cette copie, plus restreinte dans sa compréhension du sujet, n'en constitue pas moins une belle réussite. Elle montre que l'on peut obtenir un très bon résultat en dissertation, même à partir d'un panel limité de références philosophiques, pour autant que celles-ci soient développées et discutées avec suffisamment de rigueur et de précision. L'homme est le seul être qui doit se soucier de ce qu'il est, il est voué au souci, menacé par l'inauthenticité de l'affairement quotidien : comme le montre Heidegger, l'avenir est la dimension du temps qui permet au *Dasein* d'« en venir à soi-même », de s'affranchir du temps chronologique de la nature et des choses et d'accéder à une temporalité authentique qui correspond aussi à l'expérience de la liberté. Le *Dasein* est à la fois accaparé par les choses du monde, au présent, mais il est aussi facticité, être-jeté au monde et enfin il se projette dans un à-venir. Or c'est cette capacité à se projeter qui lui permet de donner son sens au passé. Face à la mort, le *Dasein*, dans son isolement, comprend que « son essence réside dans son existence ». L'élan par lequel l'homme anticipe la possibilité de l'impossible, son propre anéantissement, le place face à lui-même, à la totalité de son existence. Il « fait comprendre à la réalité humaine qu'elle doit assumer, et elle seule, le pouvoir-être dans lequel il s'agit de son être absolument propre. » (*Être et temps*).

La mobilisation, sur le plan politique, de l'idée d'utopie, méritait enfin des précautions que n'ont, en général, pas prises les candidats. En effet, l'utopie n'est pas seulement un idéal social sans lieu ; il est encore sans temps : comment dès lors en convoquer la notion de manière pertinente pour concevoir l'avenir politique ? Selon Bloch, l'utopie trouverait sa place dans la tension vers un achèvement à venir, elle se déploierait à partir du constat que les choses ne sont pas ce qu'elles devraient être. L'être humain est en effet un être d'intention qui rêve une vie meilleure, donc tendu vers l'avenir : « très tôt déjà, on cherche. On est tout avide, on crie. On n'a pas ce qu'on veut » (*Le Principe espérance*). Ce « rêve vers l'avant » exige une intelligence appliquée : « Penser veut dire franchir. Mais sans passer outre à ce qui existe, sans vouloir l'ignorer ». Certes, « L'existence meilleure c'est d'abord en pensée qu'on la mène », mais l'utopie n'est pas seulement une fuite hors de la réalité. Elle ne peut devenir concrète (mais alors, reste-t-elle ce qu'elle est ?) que si la conscience anticipante s'appuie sur la connaissance du monde et l'action pour se donner des buts proches qui sont autant d'anticipations du but final. Il y a bien là une « affaire » pour la pensée au sens d'une tâche qui repose, selon Bloch, sur la capacité de la conscience à identifier au sein du réel les signes d'une réalité à venir (*L'Esprit de l'utopie*). L'espérance n'est pas un optimisme béat mais une attitude confiante qui exige un engagement. Dire que l'avenir est l'affaire de la pensée c'est alors contester toute automaticité du progrès, et notamment le fatalisme technique (selon lequel tout ce qui est possible se fera). Mais cette visée utopique n'est pas sans risques. Plusieurs candidats ont soulevé cette question, pour laquelle on pouvait s'appuyer sur la critique adressée par Marx et Engels au socialisme utopique comme mise en ordre autoritaire de la société (*Manifeste du parti communiste*) : considérer l'avenir d'une société comme l'affaire de la pensée, n'est-ce pas réduire la société à un objet qu'on peut manipuler ? Pour que l'utopie ouvre vers un avenir, encore faut-il qu'elle ne se réduise pas à une simple prévision du futur, à l'adaptation réaliste à l'existant mais qu'elle intègre l'altérité et permette à la nouveauté d'advenir, problème qui suscite une interrogation sur la « disposition à l'utopie » théorisée par Miguel Abensour comme disposition à « être susceptible d'imaginer sans relâche de nouvelles figures d'une communauté politique libre et juste » (*Utopiques*).

IV - Une forme qui fâche

Enfin, les correcteurs se plaignent unanimement de la forme, et particulièrement du niveau de langue, d'un nombre non négligeable de copies (souvent parmi les plus faibles au plan philosophique). Rappelons que l'évaluation ne peut que prendre en compte cet aspect. Il est regrettable que des copies n'aient pas une orthographe ni une syntaxe dignes d'un futur professeur. Plusieurs d'entre elles notamment considèrent l'avenir comme un nom féminin ! L'on découvre fréquemment des fautes d'orthographe grossières (« topic 1 de Freud », « un milieu privilégiés »), le ton des copies est parfois inapproprié, notamment quand il est lyrique ou oral. La relecture attentive est, de ce point de vue, une précaution de bon sens manifestement négligée par certains candidats.

Il faut souligner, en outre, l'importance de la clarté et de la précision du propos, aussi bien dans une perspective pédagogique que pour l'acte même de bien penser. L'idéal cartésien de clarté et de distinction vaut autant pour la forme que pour le fond. L'emploi très approximatif des termes de la langue française traduit autant un défaut de maîtrise linguistique qu'une forme de légèreté spéculative. Une copie distingue ainsi « la pensée sensorielle », qui semble désigner la pensée de Marx, et « la pensée sentimentale », qui semble indiquer le ralliement d'Engels au prolétariat. On aimerait bien comprendre certaines copies parlant « d'affairer l'avenir », avançant que « l'avenir est en train de se produire » ou qu'il est « un noumène et non un phénomène », ou encore que, « si l'homme n'était qu'un être de réflexion, tout ce qui est dans le monde existerait-il ? ». Le jury pénalise évidemment l'obscurité, difficilement acceptable pour un futur professeur, comme ce fut le cas pour une copie d'une culture philosophique remarquable mais écrite dans un style pseudo-heideggérien qui la desservait. Il va de soi que tout style emphatique ou jargonnant n'ajoute rien et gagne à être évité. Quelques copies sont enfin d'une écriture à la limite de la lisibilité (ou sales, ou saturées) : comme si le candidat ne se souciait pas d'être lu et compris par d'autres que lui-même... Il est aisé de faire un effort en la matière, et l'on ne peut qu'y encourager vivement.

Conclusion

L'ensemble d'observations qui vient d'être proposé vise à donner des indications aux futurs candidats sur des défauts de méthode régulièrement observés en matière de composition, pour mieux les en prémunir. En leur indiquant *a contrario*, par un certain nombre d'exemples tirés notamment de copies très réussies, des manières possibles de se saisir du sujet, de le traiter et de l'approfondir, le jury espère stimuler leur appétit et leur exigence philosophiques. Il leur souhaite une bonne préparation, et leur adresse tous ses encouragements.

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

DEUXIÈME ÉPREUVE : ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Descriptif de l'épreuve

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

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

Durée : 6 heures ; coefficient : 2.

Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de copies corrigées	871	179
Notes mini / maxi	0,5 / 18,5	1 / 17
Moyenne	8,90	8,68
Écart type	3,42	3,15

Texte à expliquer

SOCRATE : Nous sommes bien d'accord qu'une nature différente doit avoir une occupation différente, et que la nature de la femme et celle de l'homme sont différentes. Or nous affirmons à présent que ces natures, qui sont différentes, doivent avoir la même occupation. C'est de cela que vous nous accusez¹ ?

GLAUCON : Oui, parfaitement.

¹ [NB : la note suivante, destinée à faciliter la compréhension du contexte, ne fait pas partie du texte à expliquer] Socrate et Glaucon viennent de se donner des interlocuteurs fictifs, qui contestent l'idée d'une nature et d'une éducation communes aux hommes et aux femmes gardiens de la cité, et leur oppose un principe posé plus haut dans le dialogue, selon lequel chacun doit s'occuper de ce qui lui revient, « selon sa propre nature ».

SOCRATE : Certes, elle est imposante, Glaucon, dis-je, la puissance de l'art de la controverse !

GLAUCON : En quoi ?

SOCRATE : C'est que, dis-je, il me semble que beaucoup de gens y succombent même malgré eux ; ils croient non pas disputer, mais dialoguer, alors qu'en fait ils ne sont pas capables d'examiner ce dont on parle en y distinguant des espèces différentes, mais s'attachent aux mots en eux-mêmes pour aller à la chasse de la contradiction dans les termes employés : c'est une dispute, non un dialogue, que la relation qu'ils ont entre eux.

GLAUCON : En effet, dit-il, c'est bien ce qui arrive à beaucoup de gens. Mais est-ce que nous aussi ce reproche nous atteint en ce moment ?

SOCRATE : Oui, tout à fait, dis-je. Nous risquons bien, malgré nous, de nous adonner à la controverse.

GLAUCON : Comment cela ?

SOCRATE : L'idée que des natures qui ne sont pas les mêmes ne doivent pas avoir les mêmes occupations, nous la poursuivons avec beaucoup de vaillance et de goût de la dispute, en nous attachant aux mots, mais nous n'avons nullement examiné comment définir tant l'espèce de la nature autre que celle de la nature identique, et à quoi chacune se rapportait, au moment où nous avons attribué des occupations différentes à une nature différente, et les mêmes à la même.

GLAUCON : Non, en effet, dit-il, nous ne l'avons pas examiné.

SOCRATE : Dès lors, dis-je, il nous serait possible, apparemment, de nous demander si la nature des chauves est la même que celle des hommes chevelus, et non pas opposée ; puis, après être tombés d'accord qu'elle est opposée, s'il se trouvait que les chauves fassent les savetiers, de ne pas le permettre aux chevelus, et au cas où ce seraient les chevelus, de ne pas le permettre aux autres.

GLAUCON : Ce serait certes risible, dit-il.

SOCRATE : Est-ce que par hasard, dis-je, ce serait risible pour une autre raison que celle-ci : parce que nous n'avons pas posé à ce moment-là la nature identique et la nature différente au sens absolu, mais que nous n'avons pris garde qu'à l'espèce d'altérité et de similitude qui se rapporte à ces occupations mêmes ? Par exemple nous avons pu dire qu'un homme doué pour la médecine, et un autre qui a l'esprit médical ont la même nature. Ne le crois-tu pas ?

GLAUCON : Si.

SOCRATE : Tandis qu'un homme doué pour la médecine et un homme doué pour la charpenterie en ont une différente ?

GLAUCON : Oui, absolument.

SOCRATE : Par conséquent, dis-je, pour le genre des hommes comme pour celui des femmes, s'il apparaît qu'ils diffèrent pour l'exercice de tel art ou de telle occupation, nous déclarerons qu'effectivement il faut conférer cette occupation à l'un ou bien à l'autre ; mais s'ils n'apparaissent différer que sur ce seul point, à savoir que le genre féminin enfante, et que le genre masculin engendre, nous affirmerons qu'il n'a nullement été démontré pour autant que la femme diffère de l'homme pour ce dont nous parlons, et nous continuerons à croire que nous gardiens et leurs femmes doivent avoir les mêmes occupations.

GLAUCON : Et nous aurons raison, dit-il.

SOCRATE : Par conséquent pourquoi ne pas inviter ensuite celui qui parle pour nous contredire à nous apprendre précisément ceci : pour quel art ou quelle occupation, parmi ceux qui

touchent à l'organisation de la cité, la nature de la femme et celle de l'homme sont non pas la même nature, mais des natures différentes ?

GLAUCON : Oui, ce serait juste.

SOCRATE : Peut-être bien que ce que tu disais un peu auparavant, un autre aussi le dirait, à savoir que répondre sur-le-champ de façon satisfaisante, ce n'est pas facile, mais que si on examine la question cela n'a rien de difficile.

GLAUCON : Oui peut-être le dirait-il.

SOCRATE : Veux-tu alors que nous demandions à celui qui nous oppose de tels arguments de nous suivre dans notre démarche, pour voir si nous pourrions lui démontrer qu'il n'existe aucune occupation qui soit propre à une femme, si l'on considère l'administration de la cité ?

GLAUCON : Oui, certainement.

PLATON, *République*, V, 453e-455b (traduction Pierre Pachet modifiée)

Consignes portées sur le sujet de l'épreuve

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

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

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Marine VOLLE-FRONTERA et M. Julien RABACHOU à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

Pour un nombre sensiblement équivalent de candidats ayant composé – 1051 en 2024 contre 1004 en 2023 –, et malgré d'excellentes prestations écrites (32 copies obtiennent une note entre 16 et 18,5), le bilan global de la seconde épreuve du CAPES-CAFEP 2024 s'avère très contrasté et un peu en retrait par rapport à celui de la session précédente, avec une baisse d'environ un demi-point de la moyenne globale des copies. Trois raisons peuvent être avancées pour expliquer ce résultat d'ensemble :

1) Les candidats ont dans l'ensemble moins bien tenu compte de la dimension appliquée de l'exercice, pourtant rappelée tout autant par une consigne développée qui figure depuis l'année dernière dans le sujet, le jour de l'épreuve, à côté du texte à expliquer, que par le dernier rapport du jury. Ainsi, la plupart des copies se livrent à un travail académique d'explication de texte, sans chercher à « mettre en situation » cette explication dans le cadre d'un cours de philosophie, ni à réfléchir à la dimension pédagogique de leur démarche.

2) L'extrait proposé, issu d'un texte particulièrement classique de la philosophie, *La République* de Platon, n'avait à première vue rien de déroutant, même s'il ne s'agissait pas d'un des passages les plus canoniques de l'ouvrage. Il a pourtant désarçonné nombre de candidats, qui ont paru moins familiers avec la pensée grecque et le contexte antique athénien qu'avec le fragment pourtant plus long et touffu de Nietzsche proposé lors de la session précédente ; preuve qu'un travail plus approfondi doit être mené par l'ensemble des préparateurs pour retourner aux grands classiques fondateurs de la philosophie, et notamment pour devenir davantage familiers avec la pensée antique, en évitant de se limiter à la seule maîtrise de leur champ de recherche ou à un intérêt justifié pour la pensée la plus récente. Montrer que des textes écrits il y a plusieurs milliers d'années peuvent avoir un intérêt contemporain et de ce fait une *actualité* est, en effet, le cœur même de l'enseignement de la philosophie au lycée.

3) L'ensemble des correcteurs déplore le peu de soin formel dans de nombreuses copies, qu'il s'agisse des choix de rédaction, notamment terminologiques, de la syntaxe, de l'orthographe, de la graphie, ou plus généralement de la présentation globale. Compte tenu de la numérisation des compositions, un tel relâchement n'en devient que plus éclatant et peut apparaître, en l'absence d'autre élément gage de sérieux, comme de la désinvolture ; il convient donc que chacun prenne le temps de la relecture, et se montre attentif au soin formel qu'il apporte à son travail.

I – Rappels sur les attendus de l'épreuve

La seconde épreuve écrite du CAPES-CAFEP, nommée « Épreuve écrite disciplinaire appliquée », a pour objet « La construction du cours de philosophie : explication d'un texte philosophique ». Cela souligne d'emblée deux attendus fondamentaux : d'une part, l'explication du texte doit être envisagée dans une dimension pédagogique, et dans le cadre de la construction d'une séquence de cours dans laquelle le texte proposé est susceptible de

s'insérer ; d'autre part, tautologiquement, le texte doit faire l'objet d'une « explication » philosophique : il s'agit ainsi d'éclairer, ou de s'essayer à des hypothèses explicatives, avec honnêteté intellectuelle, des différents moments du texte qui s'avèrent obscurs, déroutants, non-triviaux, problématiques. Ce geste explicatif se déploie non seulement dans la perspective d'un cours de lycée, pour un public d'élèves débutants, mais encore à destination de lecteurs évaluateurs – et eux-mêmes amateurs de philosophie – qui, de la même manière que les candidats, sont aptes à s'étonner de certains éléments argumentatifs mobilisés par l'auteur ou de choix peu évidents de raisonnement, et désirent plus largement mettre en balance et discuter les thèses principales du texte en ressaisissant l'horizon problématique.

i- Dimension pédagogique

Le premier attendu, pédagogique, impose ainsi de mettre à plat le texte pour en favoriser la compréhension et en montrer les enjeux, non pas en fonction du reste du *corpus* de l'auteur – comme ce serait le cas d'un commentaire historique mené dans le cadre d'un travail de recherche académique –, mais en lien avec l'une des perspectives, notions, repères du programme de tronc commun de la classe de Terminale ou l'un des thèmes du programme de la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie.

Un passage obligé majeur découlant de cet attendu pédagogique tient, dès lors, à la détermination de la séquence de cours dans laquelle l'explication du texte pourrait s'intégrer, même s'il n'est aucunement question d'exposer cette séquence de manière développée et autonome, encore moins de subsumer le problème précis posé par le texte sous un sujet de dissertation plus général qui en trahirait la logique singulière. Il s'agit plutôt de parvenir à montrer précisément comment le problème de l'extrait, tel qu'identifié clairement et explicitement, permet d'apporter un éclairage original et fertile sur la ou les notions étudiées, comment il donne sens à un problème que ces notions posent, et notamment à la question proposée comme motrice pour l'ensemble de la séquence de cours envisagée. Dans le cas de l'extrait de *La République* proposé cette année, le texte pouvait tout autant être relié à des leçons en classe articulées aux notions de justice, de langage ou encore de nature, mais à la condition, dans les copies, de ne pas simplement renvoyer à ces notions pour se contenter de les nommer : si le texte mobilise particulièrement la question de la justice, et plus spécialement celle de la répartition des rôles au sein d'une société politique, c'est la discussion complexe du principe problématique selon lequel « il convient de prescrire des fonctions différentes à des natures différentes » dont il fallait expliciter l'apport ; si le texte mobilise particulièrement la question du langage, ce n'est pas seulement pour opposer la discussion rationnelle au débat futile et rhétorique – il n'y a là aucun problème en soi – mais pour montrer combien, chez Platon avant Habermas, l'exigence de justice rend nécessaire une exigence logique particulière, en l'occurrence celle d'examiner soigneusement les termes du dialogue, exigence qu'il fallait formuler ; enfin, si le texte mobilise particulièrement la notion de nature, il ne convenait pas de renvoyer spontanément et sans distance à la massive opposition entre nature et culture telle qu'on la trouverait dans des textes de Montaigne ou de Lévi-Strauss, mais plutôt d'analyser précisément la position philosophique platonicienne selon laquelle certaines différences naturelles authentiques doivent se prolonger dans la cité pour fonder des différences politiques, tandis que d'autres différences apparemment naturelles n'ont de leur côté pas vocation à fonder des distinctions d'ordre politique et pratique.

Pour le reste, la dimension pédagogique transparait déjà *de facto* dans une explication de texte canonique bien menée, c'est-à-dire bien problématisée, bien articulée, et qui cherche à se confronter aux difficultés rencontrées pour en rendre compte, sans les ignorer ou les contourner. Dès lors, le souci de rapprocher le travail d'explication du texte des conditions

d'élaboration d'une leçon en classe ne doit pas se faire au détriment de la méthode exigée par l'explication proprement dite, mais doit venir la compléter.

ii – Expliquer le texte

Le deuxième attendu, proprement philosophique, impose quant à lui de considérer l'extrait soumis au candidat comme un raisonnement, choisi pour son unité propre. Aussi, le texte dans son tout comme dans ses détails ne peut guère être éclairé autrement qu'au moyen d'une analyse linéaire, et les tentatives de certaines copies pour proposer un commentaire composé ou thématique – à la manière dont il peut être parfois pertinent d'aborder un texte en lettres ou en sciences humaines – se sont la plupart du temps soldées par des échecs. Rappelons qu'à la différence d'un poème ou d'une page de roman, un texte philosophique déploie une analyse conceptuelle au gré d'étapes graduées et logiquement articulées, qu'il ne s'agit pas d'interpréter mais d'éclaircir l'une après l'autre. Cet enchaînement doit être mis en évidence et clairement souligné tout au long de la copie. Par ailleurs, il n'est pas question de s'attacher démesurément à un commentaire du style, d'autant que le texte soumis à l'explication est une traduction : outre les copies encore trop nombreuses qui se livrent à une lecture mot à mot (une copie prend la peine de préciser que Glaucon demande « Comment cela ? » car il cherche un éclaircissement de ce qu'il n'a pas encore compris, une autre prétend expliquer le terme « imposant » en en donnant un synonyme), d'autres copies se perdent dans des remarques sur le dispositif dramatique de l'extrait, ou encore s'adonnent à des extrapolations psychologiques hors de propos, par exemple sur l'éclat de rire et le caractère enjoué de Glaucon parce qu'il emploie le terme « risible », ou sur la colère ou l'agacement de ce dernier à l'endroit de Socrate ; en l'occurrence ces remarques n'apportent rien à l'explication proprement philosophique qu'elles n'éclairent pas, et dont la tâche est d'élucider le raisonnement, les distinctions conceptuelles, l'ordre de l'argumentation.

Si la consigne de l'épreuve précise que « le candidat conduit l'explication de texte, comme il le ferait avec ses élèves », cela ne signifie pas pour autant, contrairement à ce qu'ont pu le croire certains candidats, qu'il s'agisse de produire un discours simplifié et lacunaire pour se « mettre au niveau » de lycéens prétendument non informés, en s'adaptant à ce que l'on suppose être leurs capacités de compréhension. Non seulement un tel postulat de méthode ne fait pas honneur à la réflexion des élèves, lorsqu'elle est habilement guidée, ni à leur curiosité, mais il invite au surplus à penser qu'un enseignant pourrait s'abriter derrière la prétendue difficulté de tel ou tel passage pour ne pas l'expliquer. Il est, au contraire, important de chercher à éclairer l'intégralité de l'extrait dans ses détails ainsi que dans son organisation afin de réduire peu à peu son opacité ou son étrangeté, d'affronter et non de contourner les obstacles qu'il dresse, même si c'est au risque de l'erreur ; une hypothèse de compréhension erronée ou peu convaincante procède de ce courage de penser, là où l'esquive ou l'omission signalent son contournement.

II – Les problèmes formels rencontrés

Des attendus propres à l'épreuve, tels qu'ils viennent d'être rappelés, découlent trois exigences formelles fondamentales, dont l'ensemble du jury a pu déplorer que, trop souvent, elles n'aient pas été respectées : une copie doit être clairement présentée, précisément rédigée, logiquement construite.

Clairement présentée, la copie n'a pas à s'apparenter au plan d'un futur cours avec des titres et des sous-titres, des notes et des schémas, en changeant de stylo ou d'encre pour effectuer des corrections et ajouter des idées ; l'effort pédagogique attendu ne doit pas se manifester par de telles bigarrures. Au risque de formuler des remarques très scolaires, rappelons qu'une copie doit être intégralement rédigée, avec des paragraphes complets, et proprement : lisible, sans trop de ratures, respectant en outre les conventions graphiques de l'alphabet afin de faciliter la lecture des correcteurs qui n'ont pas à se lancer dans une entreprise de déchiffrement ; dans certaines copies, les « r » sont formés comme des « v », les « l » comportent une barre qui les déguise en « t » ; une certaine sobriété est de mise. Par ailleurs, on ne peut que regretter les fautes d'orthographe peu acceptables de la part d'un futur professeur susceptible d'enseigner dans les mois qui suivent l'épreuve : des fautes lexicales comme sur le mot « développer » qui prend un « l » et deux « p » ou sur le mot « cheveu » qui ne s'écrit pas « *cheuveu* », des fautes grammaticales comme la confusion a / à, la non-maîtrise de certaines conjugaisons (à l'indicatif, « il conclut » prend un « t » à la fin et non un « e » car c'est un verbe du troisième groupe) ou la création de néologismes comme « *examination* » ou « *capilosité* », « *relationner des notions* », etc. Dans la même veine, le nom de Socrate s'écrit sans « s » final en français ; l'accent aigu de « *La République* » n'a pas à être omis. Si nous partons du postulat optimiste selon lequel il ne s'agirait que de fautes d'étourderie, nous invitons les candidats à bien se relire afin de corriger ces défauts ainsi que d'autres lapsus : un certain nombre de copies remplacent Platon par Aristote sans même s'en rendre compte ; ce manque de rigueur pourrait s'avérer préjudiciable devant des élèves. Certaines fautes suscitent davantage encore de perplexité : des étudiants censés lire beaucoup ne savent par exemple pas découper les mots entre deux lignes et n'ont pas encore remarqué qu'il n'y a jamais d'apostrophe en fin de ligne, ni de ponctuation en début de ligne ; d'autres ne maîtrisent pas la proposition interrogative indirecte, qui exclut le point d'interrogation final : la syntaxe du type « *Alors face à cet extrait, il est de bon ton de se demander si l'on peut parvenir à bien juger le réel ?* » a beau être fréquemment rencontrée, elle n'en devient pas pour autant correcte.

La rédaction doit être à la fois claire et précise. Pour commencer, elle ne doit pas témoigner d'un style oral, voire familier : une copie a par exemple souvent recours à l'expression « de base », tic de langage contemporain qu'on ne saurait accepter en philosophie, laquelle demeure une discipline conceptuelle qui pense à partir de l'auscultation des mots ; s'il faut qu'un professeur ait un phrasé accessible à ses élèves, son rôle est de les enrichir intellectuellement et verbalement, non de parler comme eux. En outre, de nombreux candidats ne lisent pas correctement et complètement les expressions conceptuelles du texte, ce qui les conduit d'emblée à des confusions, parfois préjudiciables pour l'ensemble de leur lecture : un des passages les plus ardues à élucider de l'extrait concernait ainsi la distinction à faire entre deux « espèces », celle de « la nature autre » d'un côté, celle de « la nature identique » d'un autre côté. Il n'est pas forcément aisé de saisir précisément de quoi parle Socrate avec cette distinction, dans la mesure où il s'agit d'expressions conceptuelles peu familières ; toutefois, le dialogue revient plus loin à cette même opposition en la précisant : « la nature identique » et la « nature différente » peuvent être prises « au sens absolu », ou bien « relativement », ici relativement à une occupation juste dans la cité. C'était donc à coup sûr manquer la distinction et ajouter de la confusion que de considérer que Socrate oppose des « natures » entre elles, ou bien des « espèces de nature », sans lire jusqu'au bout l'expression ni voir que la question en jeu porte d'abord sur l'identité naturelle et l'altérité naturelle entre des choses.

Bien écrite, une copie de CAPES-CAFEP doit enfin témoigner d'une certaine densité et d'une rigueur de pensée. Les copies les plus faibles sont en général aussi les plus courtes ; même si la quantité n'est pas gage de qualité, il est tout de même étonnant de constater que certains candidats rédigent seulement cinq ou six pages, en six heures de temps, pour expliquer un

texte conceptuellement riche ; de même, des copies tombent dans le métadiscours en annonçant ce qu'il faudrait faire, mais sans finalement le développer, et en demeurant donc dans l'esquisse et le flou. Un autre défaut tient à une mécompréhension du statut du passage proposé : rappelons que le texte choisi est la plupart du temps un extrait, or beaucoup de copies ont une fâcheuse tendance à considérer que le texte est nécessairement un tout cohérent et clos sur lui-même, comme s'il n'avait pas été découpé par le concepteur du sujet du concours et comme si l'auteur le concevait déjà comme tel en l'écrivant, si bien que son début serait nécessairement introductif et son terme nécessairement conclusif ; rappelons en outre que l'extrait ne peut pas tout dire, qu'il est précédé d'autres développements et suivi d'autres développements, et qu'il est souvent maladroite de reprocher à l'auteur de ne pas avoir évoqué ce qui peut-être se trouve juste avant ou juste après.

Un écueil majeur, à éviter soigneusement, est la contradiction interne : une copie écrit ainsi dès l'introduction qu'il y a une « *légitimité de la distinction par le genre* », puis tout de suite après qu'il y a une « *absurdité inhérente à la distinction par le genre* » comme si Socrate soutenait ces deux thèses à la fois ; d'autres copies renversent leur compréhension de la thèse du texte, de leur introduction à leur conclusion. Il est vrai que parfois les candidats passent d'abord à côté des enjeux du texte, et se rattrapent en cours de copie ; un certain nombre de candidats ont su ainsi progresser au fil de la réflexion et de l'étude du texte, et aboutir à une compréhension plus fine, nettement visible en conclusion. Les candidats doivent donc maintenir l'effort jusqu'à la fin de l'épreuve, ce qui a pu s'avérer payant dans un certain nombre de cas. À l'inverse, une copie qui commençait très bien, a abandonné l'explication, laissant les correcteurs perplexes... nous invitons donc les futurs candidats à ne pas se laisser décourager par les préjugés qu'ils pourraient porter sur leur travail en cours de rédaction, et à poursuivre l'effort de réflexion et de cohérence jusqu'au terme de l'épreuve.

III – Les difficultés d'un texte classique

Le texte donné à l'explication se situe au début du livre V de *La République*, au milieu du dialogue. Dans le cadre global d'un effort de saisie de la justice dans son essence, la discussion a été d'abord élargie au livre II, à partir de la justice dans l'âme individuelle, au cas de la justice dans une cité, en premier lieu avec l'abstraction austère de la « cité véritable », en second lieu avec la « belle cité » plus concrètement livrée au désir de luxe des hommes, et qui doit dès lors être ordonnée et dirigée par des gardiens ; le problème central du dialogue est donc devenu celui de l'institution, du choix et de l'éducation de ces gardiens, qui passe par la discrimination, au livre III, entre les gardiens authentiques, dirigeants de la cité, et les gardiens auxiliaires, chargés seulement de la protéger. Une cité véritablement juste ne sera ainsi possible, nous dit le livre IV, qu'à condition que chacun accomplisse strictement ce pour quoi sa nature est faite, les gardiens gouverner avec sagesse, les guerriers protéger avec courage, les producteurs produire avec tempérance – chacun à sa place dans cet ordre global –, de la même manière qu'une âme n'est véritablement juste qu'à la condition que sa partie rationnelle commande à sa partie passionnelle et tempère sa partie désirante. Le livre V apparaît, dans le fil de cet examen, comme un excursus déclenché par les interlocuteurs de Socrate, qui l'interrogent à propos d'un adage énoncé en passant, « entre amis tout est commun » ; c'est la justification de cet adage qui va, au long du livre V, conduire à la formulation de trois principes certes rigoureux mais de plus en plus iconoclastes et provocateurs politiquement, suscitant trois « vagues » successives d'objections, toujours plus fortes : dans la cité juste, les femmes peuvent être gardiennes tout comme les hommes ; les femmes et les enfants des gardiens y sont mis en

commun ; ceux qui philosophent y sont faits rois. L'extrait choisi correspond à une partie de la discussion autour de la première vague, et il s'agit donc d'y examiner la thèse manifestement surprenante – moins toutefois que les deux suivantes – selon laquelle les femmes tout comme les hommes peuvent accéder au rôle de gardien dirigeant la cité, en la confrontant aux acquis précédents du dialogue et en la fondant sur eux.

Rappelons immédiatement qu'une connaissance aussi précise de la situation d'un texte au sein de l'œuvre dont il est extrait n'est bien entendu jamais exigée de la part des candidats, puisque le texte proposé au concours est susceptible de provenir de l'ensemble du *corpus* des auteurs du programme de Terminale. Pour autant, dans le cas d'un classique tel que *La République*, une idée générale des enjeux du dialogue tout autant que du contexte historique dans lequel se déploie la pensée platonicienne pouvait être légitimement attendue après plusieurs années d'études de la philosophie. Ces connaissances s'avéraient notamment nécessaires pour prendre la pleine mesure de la proposition provocatrice formulée par Socrate au début du texte, et ne pas en mésestimer le sens ou la portée. N'est-ce pas après tout le rôle premier de la philosophie politique que de penser en décalage avec le commun des opinions partagées du moment, de se heurter au débat public et à son bon sens, pour formuler des impensés, des impossibilités, des utopies qui permettent *in fine* de reconfigurer la pensée politique dans son ensemble ? Or, la proposition que les femmes peuvent être gardiennes tout comme les hommes, ne pouvait être ressaisie dans sa pleine portée qu'à la condition d'une part de ne pas ignorer le statut civique très inférieur des femmes dans l'Athènes antique, bien plus défavorable même que dans d'autres cités grecques à la même époque, d'autre part de ne pas rabattre de manière anachronique la pensée platonicienne du côté de l'universalisme et de l'humanisme modernes, puisque précisément la légitimité du fait que les femmes deviennent gardiennes n'est ici pensable que sur le fondement d'une distinction principiellement inégalitaire entre les natures humaines et l'occupation dont chacune d'elles est digne. C'est cette double dimension de la thèse, apparaissant, pour nous, à la fois égalitaire sur la question du genre et inégalitaire dans sa considération des capacités de l'être humain, qu'il convenait de mesurer avec précision, et qui suscitait l'étonnement et la réflexion.

Logiquement, les contresens les plus massifs au sujet de l'enjeu politique du passage ont donc consisté tout bonnement, par incrédulité devant la force provocatrice de la thèse suggérée, ou en souvenir quelquefois du *Phédon* où Xanthippe est invitée à partir, à l'inverser, en considérant faussement que Socrate défend l'impossibilité pour les femmes d'accéder au rang de philosophes et de gardiennes. Il est vrai que la fin de l'extrait demeurait encore ouverte sur ce point, se contentant de s'interroger sur la possibilité d'une démonstration de la thèse « égalitariste » ; par ailleurs, à la suite de l'extrait, Platon se fait plus nuancé, puisqu'il est finalement affirmé en 455d-e que « la femme participe à toutes les occupations, cela est conforme à la nature, et l'homme à toutes ; mais en toutes choses la femme est un être plus faible que l'homme » ; preuve peut-être que le raisonnement platonicien n'est pas tant animé par un souci de justice de genre que par la nécessité pratique, pour la communauté des gardiens, de vivre close sur elle-même en vue de la reproduction des meilleurs, thème qui est au cœur de la seconde vague qui va suivre notre texte. Il y avait en tout cas suffisamment d'indices dans l'extrait proposé (« nous affirmons à présent que ces natures, qui sont différentes, doivent avoir la même occupation », « nous continuerons à croire que nos gardiens et leurs femmes doivent avoir la même occupation », etc.) pour ne pas commettre une telle inversion de lecture.

D'autres contresens n'ont pas conduit à renverser frontalement la thèse mais l'ont tout de même détournée : ainsi des candidats qui ont considéré, par un souvenir imparfait de la tripartition des rôles proposée plus avant dans le dialogue, que « les gardiens » dont il est question dans le texte sont les guerriers auxiliaires et non les dirigeants de la cité, alors même

que la fin de l'extrait rappelle explicitement que les « gardiens » ont pour charge « l'administration de la cité » ; ou encore des copies qui ont cru voir dans le propos de Socrate une défense de la liberté et de l'égalité démocratique, à l'instar de cette copie qui affirme que « dans ce texte, Platon défend la liberté du citoyen comme de la citoyenne », ce qu'une meilleure connaissance de *La République*, et de la féroce critique de la démocratie qu'elle propose, aurait permis d'éviter ; de même, certaines copies ont estimé que les différentes natures distinguées dans la « belle cité » correspondaient à la séparation entre les hommes libres et les esclaves, sans voir qu'il s'agit ici d'opérer un tri entre les citoyens eux-mêmes, en fonction des dispositions de leurs âmes ; enfin, certains candidats n'ont pas correctement pris en compte l'éclaircissement ajouté en note par le jury pour préciser le dispositif argumentatif du passage, qui inclut des interlocuteurs fictifs imaginés juste avant l'extrait : ou bien ils n'ont pas tenu compte de l'éclaircissement, en attribuant à Glaucon l'objection de ces contradicteurs imaginaires représentatifs du sens commun athénien, ou bien ils y ont vu une ruse sophistique de Socrate, pris à son propre piège de la controverse.

À l'inverse, de bonnes copies sont parvenues à faire un usage pertinent du dialogue de *La République* pour éclairer les difficultés de l'extrait : plusieurs candidats ont fait référence de manière fine à la division du travail établie au livre II pour comprendre le principe de juste spécialisation tel que développé ici. D'autres ont subtilement saisi que l'implicite du texte était fondamentalement la question de la différence de nature des âmes entre les membres de la communauté, permettant ainsi la sélection dans les différentes classes : en effet, ce qui fait qu'on peut ou non occuper le rôle politique de gouvernant n'est évidemment pas une différence de nature corporelle ou sensible mais une différence de qualité d'âme, et de fait un homme et une femme peuvent avoir la même qualité d'âme même s'ils ont des corps biologiquement distincts. Certains candidats ont su souligner précisément l'étrangeté et l'incongruité du texte en montrant qu'il implique paradoxalement d'un côté l'idée qu'une femme puisse devenir philosophe-reine tandis qu'il est d'un autre côté question au livre V d'une « mise en commun des biens, des femmes et des enfants » pour la classe supérieure de la cité idéale. Une copie a rappelé à juste titre que dans *Le Banquet*, pour dire la vérité sur l'amour, Socrate rapporte les propos d'une femme : Diotime. Une autre a souligné avec finesse que l'activité philosophique est définie dans le *Théétète* comme une maïeutique, autrement dit, un accouchement, la découverte du vrai se symbolisant par une analogie avec une caractéristique du corps féminin qui peut « enfanter » quand le corps masculin peut « engendrer ». D'autres références au *corpus* platonicien se sont toutefois avérées moins heureuses : en s'appuyant sur le *Cratyle*, un candidat affirme à plusieurs reprises une méfiance de Platon envers le langage, lequel serait considéré comme une sorte de filtre cachant la vérité, alors même qu'un bon usage possible de la discussion est finalement mis en valeur dans notre extrait. Dans tous les cas, si la connaissance de *La République* et des autres dialogues platoniciens peut apparaître bénéfique pour l'élucidation de tel ou tel argument, elle doit systématiquement être mise au service du texte ; or, dans certaines copies, elle a fini par le parasiter voire l'occulter : ainsi, des candidats qui maîtrisent assez bien le dialogue dans son ensemble ont pu être conduits à penser que le thème central de l'extrait était celui de « l'éducation », alors que le concept n'est ni présent ni thématiqué ici ; autre maladresse, le mythe d'Er a plusieurs fois été mobilisé en introduction, comme préalable à l'extrait, alors même qu'il vient clore le dialogue, et n'avait pas ici de véritable pertinence.

Plus largement, il peut être opportun de convoquer les concepts ou thèses d'autres auteurs mais à condition qu'ils viennent enrichir l'explication et non masquer ce que le candidat ne parvient pas à commenter. Il s'agit de clarifier un argument du texte, pas de dire à quel autre argument il peut faire penser. Quelques copies ont ainsi pu donner l'impression de réciter une fiche sur le langage en se demandant par exemple ce qu'il en est du rapport entre le langage et le réel chez Wittgenstein ou chez Frege, ou en menant un débat hors sujet

entre le nominalisme et le réalisme. D'autres copie ont tenté un rapprochement souvent bancal entre Platon et les pensées féministes d'Olympe de Gouges, de Simone de Beauvoir ou encore de Judith Butler, semblant défendre l'idée que le fondateur de l'Académie lutterait contre le sexisme et les discriminations ; or Platon, qui vise le bien collectif de la cité, ne peut guère être considéré comme un défenseur de droits individuels modernes qui ne font pas sens dans l'Antiquité ; il est apparu plus judicieux, comme l'a fait une copie, de convoquer certaines analyses d'Hannah Arendt pour montrer que chez Platon, le tout prime sur la partie, le primat va au collectif et non à l'individu. Enfin, la mobilisation trop systématique d'éléments doctrinaux empruntés à Aristote, comme la distinction entre la substance et l'accident pour élucider l'exemple de la différence de nature entre chauves et chevelus, ou encore la théorie du syllogisme pour formaliser la contradiction initiale de l'extrait, a très souvent conduit à plaquer la conceptualisation de l'élève sur celle du maître, comme si la pensée de Platon faisait déjà usage de catégorisations qui ont précisément été élaborées à sa suite, et souvent pour lui répondre et la dépasser !

IV – Remarques et conseils sur les différents moments de l'explication

Terminons par quelques remarques sur le développement de l'explication proprement dite, qui ont toutes, au-delà de leur application directe au texte proposé cette année, une dimension méthodologique ; le jury ne saurait que recommander aux futurs candidats des prochaines sessions de les prendre en compte afin de poursuivre leur travail de préparation. Chacune et chacun doit être bien conscient que la réussite de l'épreuve est liée à l'acquisition progressive de savoir-faire précis, et que les *réquisits* méthodologiques peuvent être maîtrisés par le plus grand nombre des candidats, à la condition de se montrer rigoureux.

i – L'introduction

L'épreuve disciplinaire appliquée renforce par sa dimension pédagogique les exigences traditionnelles de l'explication de texte philosophique. L'introduction apparaît ainsi comme un moment synthétique qui doit être d'une grande clarté, en partant de l'énoncé du thème du texte pour en dégager progressivement le problème, puis la thèse. Concernant le thème, les candidats ont témoigné pour la plupart d'une hésitation légitime : cet extrait est-il consacré à la différence de nature entre l'homme et la femme, ou plutôt à la question du langage, plus précisément des mauvais usages de la controverse aux dépens de la vérité, ou plutôt encore à la question politique de la juste place de chacun au sein de la communauté ? Il était important de ne pas privilégier une seule approche au détriment des autres, ce qui a rendu de nombreuses copies aveugles à l'entremêlement complexe des enjeux, et de chercher à prendre en compte ces thématiques ensemble pour tenter de les articuler. Ainsi, ce fut un contresens majeur et répandu que d'envisager la question politique seulement comme un prétexte ou un exemple pour aborder la question plus fondamentale de l'usage du langage en vue de la vérité. On pouvait à l'inverse montrer que l'extrait élabore une réflexion originale sur la bonne différence politique entre homme et femme et que, pour faire la vérité sur cette question, une hygiène du langage s'avère nécessaire, passant par la différenciation de deux types d'usage de la discussion, l'un philosophique, l'autre éristique. Autrement dit, deux thématiques, l'une politique, l'autre logique voire ontologique, s'entrelacent au long du texte : comment faire d'un côté la vérité sur les rôles respectifs des hommes et des femmes, comment affirmer d'un autre côté une possible communauté des rôles chez deux êtres ayant une apparence différente ?

Cet emboîtement, cohérent avec l'intellectualisme éthique et politique de Platon, mène à un enjeu surplombant, qui engage le discours philosophique lui-même, et le rôle qui doit être le sien au sein de la cité.

Rappelons que tout texte de philosophie répond à un problème et cherche à y répondre ; une copie qui n'est pas guidée par une problématique explicite s'avère donc inadéquate ; ce n'est qu'une fois cette problématique formulée que le lien avec les programmes des classes de philosophie peut alors être souligné avec élégance et précision. A la suite du thème et du problème, se dégage la thèse, autrement dit la réponse à ce qui fait question : Platon montre dans cet extrait que l'attribution juste des fonctions de gouvernant de la cité repose sur la définition correcte d'une « nature » des individus comme bonne disposition de leur âme, ce qui implique de différencier cette nature d'une autre qui relèverait de caractéristiques physiologiques apparentes, de l'apparence corporelle. C'est pourquoi, ce que certains hommes doivent faire politiquement, certaines femmes doivent aussi pouvoir le faire ; celles-ci peuvent devenir gardiennes, dirigeantes de la cité. Il était alors bien venu de s'étonner du fossé qui sépare la « cité idéale » ainsi pensée de l'Athènes de l'âge classique, et de souligner la dimension inactuelle de ce texte qui va à l'encontre de la misogynie commune de la Grèce antique : la compétence politique n'est pas une affaire de sexuation.

La difficulté évidente du texte pour élaborer une explication réside ainsi dans son enjeu dual : Platon mêle de façon presque organique la question politique de l'accession des femmes aux fonctions de gouvernement dans la cité idéale et la question logique, ontologique et finalement méthodologique du refus de la controverse, de l'éristique. Très peu de copies ont été capables de penser ensemble ces deux dimensions, qui sont en permanence unies par Socrate. Soit les candidats traitent de la seule dimension rhétorique de la controverse, la confondant la plupart du temps d'ailleurs avec la sophistique et rapportant des considérations générales sur la sophistique au texte, sans voir le détail de la critique exposée dans le texte lui-même. Soit les candidats présentent la question politique de l'égalité homme-femme dans les fonctions politiques comme l'essentiel du texte, ignorant presque le problème de la controverse et ne voyant pas l'ontologie sous-jacente qui soutient cette présentation en creux de la dialectique.

Ces points établis, il convenait d'annoncer en fin d'introduction un plan du texte identique au plan que suit ensuite réellement le développement ; notons que le plan n'est pas l'identification artificielle de trois axes plus ou moins reliés thématiquement ou le découpage d'un texte en nombre de lignes, mais la mise en relief de plusieurs moments, articulés selon un ordre logique : il s'agit de souligner l'unité du texte au sens hégélien du terme, une unité concrète nourrie des différentes parties de l'extrait.

ii – La structure argumentative

Il est important de souligner l'enchaînement des parties et des sous-parties ; étymologiquement – pour ne pas dire ontologiquement – un texte est un tissu dont les mailles doivent se suivre ; aussi, un soin tout particulier doit être consacré aux paragraphes de transition. Il convient en outre de ne citer le texte que de manière courte et en intégrant les concepts du texte à son propre propos ; ainsi, il n'y a pas à réécrire systématiquement des lignes entières de l'extrait avant de les expliquer, ce qui conduit alors à un manque d'élégance, de lisibilité, mais surtout à un saucissonnage de la réflexion, et, la plupart du temps, à de la paraphrase. À cet égard, si certains passages de l'extrait peuvent laisser perplexe, l'on apprécie que le candidat formule une, voire plusieurs hypothèses d'interprétation avant de prendre position, sans, une nouvelle fois, fuir devant la difficulté.

La structure de l'extrait est ainsi la suivante : le texte s'ouvre sur un raisonnement problématique puisque ses deux prémisses, qui font l'objet d'un accord avec les interlocuteurs fictifs, sont en contradiction avec sa conclusion : 1) une nature différente doit avoir une occupation différente, 2) l'homme et la femme ont des natures différentes, 3) donc, l'homme et la femme ne devraient pas avoir la même occupation ; or Socrate affirme « que ces natures qui sont différentes doivent avoir la même occupation ». Comment comprendre la défense de ce qui apparaît comme étant une erreur logique et qui pourrait, en outre, entraîner une inconvenance éthique et politique ? S'ensuit alors abruptement – il fallait chercher à rendre raison de cet enchaînement – un développement sur la distinction qu'il y a à faire entre la dispute et le dialogue. Quand on parle à travers le *logos* pour trouver la vérité et non pour gagner un rapport de forces, on parvient à comprendre les différents sens de la différence de nature ; en effet, la dispute traque la contradiction à la surface des mots tandis que la démarche philosophique, autrement dit dialectique, cherche les différences ontologiques derrière l'usage même des mots. Le deuxième moment du texte s'emploie à penser différents types de différences au moyen de trois exemples analogiques. Puis, la fin du texte, trop souvent commentée à la hâte par les candidats, montre la pertinence de la conclusion du raisonnement initial proposé par Socrate.

iii – L'analyse des concepts et des exemples

L'élucidation d'un texte suppose non seulement la saisie de l'enchaînement des différents temps du texte et de ses propositions, mais aussi la maîtrise de la définition des termes et expressions conceptuelles dont l'auteur fait usage. Le jury a pu lire de belles analyses sur la distinction opérée par Platon entre le « dialogue » et « l'éristique », qui n'est pas exactement la sophistique : l'éristique – associée à Éris, la déesse de la discorde – « s'attach[e] aux mots en eux-mêmes pour aller à la chasse de la contradiction » ; à l'inverse, le dialogue philosophique serait une chasse à l'être et à la vérité, ou plutôt une recherche amoureuse du vrai qui peut, comme dans le *Phèdre*, s'accompagner de rhétorique. Quelques copies ont justement cherché à rendre raison de l'idée que l'éristique soit un « art », comme il est dit dans le texte, alors même que dans le *Gorgias* la rhétorique et la sophistique sont ravalées au rang de « savoir-faire », de contrefaçons des arts qui leur correspondent. L'expression « chasse à la contradiction » a été quant à elle l'objet de nombreux contresens, là où il s'agit pour Platon de critiquer une pratique du langage qui consiste à vouloir à tout prix prendre l'adversaire à défaut, à trouver des contradictions dans ses propos pour le mettre en tort, quitte à ne s'attacher qu'aux mots seuls, dans leur isolement, comme si les choses ainsi hypostasiées par le langage entraient réellement en contradiction.

C'est l'un des sens du premier exemple sur la différence de nature entre les chauves et les chevelus : l'opposition terminologique entre chauve et chevelu traduit bien une différence de nature, mais de nature corporelle, apparente, qui n'implique en rien qu'un individu chauve et un individu chevelu ne puissent avoir une âme également disposée et apte à apprendre et pratiquer le même art ; il serait arbitraire, injuste politiquement, de ne pas pouvoir les juger tous deux dignes des mêmes occupations relativement à cette seule différence qui est sans aucun rapport, ou en rapport fortuit, avec la compétence de chacun. Ainsi, dans l'exemple, ils peuvent bien tous deux exercer le métier de « savetier » – les savetiers n'étant ni des coiffeurs ni des fabricants de savons mais des cordonniers, la fable de La Fontaine *Le Savetier et le financier* aurait pu aider à éviter ces fréquentes erreurs. Une différence corporelle se distingue d'une différence psychique : ainsi, par analogie est donné à comprendre qu'un homme et une femme peuvent exercer la même fonction politique. Néanmoins, trop peu de copies ont osé un certain étonnement pour s'interroger sur la valeur d'une telle analogie : être chauve ou chevelu, est-ce du même acabit qu'être homme ou femme ? S'agit-il de deux différences

corporelles analogues ? Et même, une différence physiologique fondamentale ne peut-elle pas entraîner des conséquences sur le naturel d'un individu, sur les dispositions de son âme ? À l'inverse, certaines conditions physiologiques ne sont-elles pas requises pour certaines occupations, pour exercer certains arts ?

Le deuxième exemple laissait d'emblée plus perplexe, mais s'avérait plus simple à démêler : « un homme doué pour la médecine » et un homme qui a « l'esprit médical » ont la même nature, la même disposition psychique. S'agit-il d'opposer seulement des manières de dénommer la même nature, ou bien de distinguer réellement deux états de développement différent de cette nature, le premier étant pratiquement médecin tandis que le second n'aurait que des dispositions pour la médecine ? Dans tous les cas, ces deux hommes ont la même nature : pour Platon, ce n'est pas seulement en forgeant qu'on devient forgeron, on l'est par propension naturelle ; reste à tailler le roc de ce naturel ou tempérament.

Le dernier exemple était le contraire du précédent : certains sont nés pour être médecins et d'autres pour être charpentiers, ils n'ont pas la même nature, donc l'âme disposée de la même manière pour apprendre et pratiquer le même art. C'est sur ce point que beaucoup de copies ont défendu de manière anachronique l'idée d'une nature humaine ou d'un genre humain chez Platon, considéré dès lors comme humaniste avant l'heure. *La République* s'efforce, au contraire, de penser une hiérarchie naturelle au sein de la cité, devant se traduire par des différences politiques, non sur la base biologique du corps mais sur la base des capacités propres à l'âme.

Après le traitement de ces trois exemples, Platon revient à son propos : l'homme et la femme diffèrent sur un seul point : la femme « enfante », l'homme « engendre ». La différence entre les deux n'est pas tant d'ordre sexuel que reproductive, ce qui ne prouve évidemment en rien une différence de disposition d'âme et donc une différence en matière de compétence politique. Quelques candidats se sont demandé subtilement si, selon Platon, il n'y a pas toutefois une supériorité de l'homme en ce qu'il « engendre », comme l'écrira un peu plus tard explicitement Aristote. Mais quand bien même ce serait le cas, cette supériorité biologique ne fonderait pas une supériorité politique, puisque fondamentalement l'aptitude politique ne relève pas de caractéristiques physiques. Et de fait, Platon met ici en avant de manière factuelle la complémentarité de la capacité à engendrer et de la capacité à enfanter.

Beaucoup de candidats ont commis deux contresens sur la fin du texte : certains, comme signalé plus haut, ont conclu le contraire de ce que dit Socrate et ont fait l'erreur de se laisser aveugler par un phallocentrisme supposé de Platon ; d'autres, également à tort, ont déclaré que Socrate renouait finalement avec l'aporie, alors même qu'il souligne explicitement l'avancée positive des premières analyses conduites en réponse aux interlocuteurs fictifs qui n'ont pas su distinguer correctement les natures similaires et différentes. Enfin, l'avant-dernière réplique du texte éclairait sur ce que sont les gardiens, et donc sur ce qu'est l'enjeu de l'extrait : les gardiens dont il est question ici ne sont pas des soldats ou des guerriers ; le mot grec « *phulax* » désigne ceux qui prennent soin de la cité. Qui peut être philosophe-roi ? Non pas tout citoyen et toute citoyenne comme beaucoup de candidats l'ont hâtivement écrit, faisant de Platon un défenseur de l'égalitarisme et de la démocratie, mais de rares hommes et femmes dont l'âme se trouve disposée en ce sens, dans la mesure où elle est apte à se laisser gouverner par l'intellect. La cité idéale est définitivement une monarchie philosophique.

iv – La conclusion

La conclusion ne doit pas être un résumé du texte ni de l'analyse, comme cela reste trop souvent le cas dans les copies ; elle a pour tâche de rappeler de manière synthétique l'enchaînement des différentes étapes du raisonnement, et de revenir, au terme de la réflexion,

sur ses enjeux fondamentaux. Certaines copies ont entrepris de rappeler la dimension révolutionnaire du texte et son actualité pour nous, mais il fallait raison garder et éviter des anachronismes ainsi que des rapprochements « à sauts et à gambades » : il est apparu ainsi plus pertinent de rapprocher ce passage de *La République* du *Lysistrata* d'Aristophane ou de l'expérience politique lacédémonienne que des ouvrages de Françoise Héritier. Plutôt que d'achever la copie sur une annonce des prochains livres de la *République*, il peut être *in fine* fécond de montrer à nouveau comment ce texte vient éclairer l'un des problèmes pédagogiques posés par telle ou telle notion philosophique au programme.

Conclusion

Les caractéristiques de l'épreuve, consistant dans une explication de texte enchâssée dans une séquence pédagogique, la rendent exigeante. Mais cette exigence peut tout à fait être satisfaite en procédant avec méthode et rigueur, en cultivant l'art de la lecture philosophique, qui vise à rendre compte avec finesse et probité du texte dans sa logique singulière (ce qu'il cherche à soutenir, comment, les difficultés qu'il présente...), et à en faire ressortir les grands enjeux philosophiques, tels que l'étude du texte dans un contexte de classe conduirait à le proposer. Les remarques et conseils ici consignés visent en tout cas à faciliter la compréhension des attendus du jury, et à fournir quelques clés qui, nous l'espérons, aideront les futurs candidats à réussir l'épreuve.

ÉPREUVES D'ADMISSION

PREMIÈRE ÉPREUVE : LEÇON

Descriptif de l'épreuve

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

L'épreuve comporte deux phases :

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

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

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

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

Accès à la bibliothèque : autorisé.

Données statistiques

En raison des calendriers légèrement décalés de l'agrégation et du CAPES externes (les candidats admissibles aux deux concours ont été convoqués pour les épreuves d'admission du CAPES après la publication des résultats de l'agrégation), les candidats admissibles aux deux concours, et lauréats du premier, ne se sont pas présentés aux épreuves d'admission du second.

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats présents	280	44
Notes mini / maxi	2 / 18	2 / 19
Moyenne	9,78	8,82
Écart type	3,57	3,74
Moyenne des admis	12,59	11,90

Liste des sujets proposés pour la leçon

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

SUJET 1	SUJET 2
ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i>, Gallimard, Folio Essais, 1990, de : p. 111, « L'homme réel est né d'une femme (...) » ; à : p. 112, « (...) les meilleurs signes ».	SPINOZA B., <i>Traité théologico-politique</i> , GF Flammarion, 1965, de : p. 85, « Le mot de loi pris absolument (...) » ; à : p. 86 : « (...) la loi considérée absolument ».
AVERROÈS, <i>Discours décisif</i> , GF Flammarion, 1996, de : p. 104, « le propos (...) » ; à : p. 107, « (...) « démonstration » ».	MILL J.-S., <i>L'utilitarisme</i>, P.U.F., Quadrige, 1998, de : p. 118, « Lorsqu'on nous a fait du mal (...) » ; à : p. 120 : « (...) le presse de résister ».
DURKHEIM E., <i>Les règles de la méthode sociologique, I</i>, P.U.F, Quadrige, 2013, de : p. 3, « Quand je m'acquitte de ma tâche (...) » ; à : p. 5, « (...) des oppositions de ce genre ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 142, « La première fois (...) » ; à : p. 144 : « (...) cet autre objet ».
TOCQUEVILLE A., <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i>, GF Flammarion, 1981, de : p. 312, « Presque toutes les révolutions (...) » ; à : p. 313, « (...) d'intérêt au changement ».	HUSSERL E., <i>Expérience et jugement</i> , P.U.F., Épiméthée, 1970, de : p. 413, « Par ce qui précède (...) » ; à : p. 415 : « (...) en général ».
SPINOZA B., <i>Traité théologico-politique</i>, GF Flammarion, 1965, de : p. 269, « Par Droit Civil privé (...) » ; à : p. 270, « (...) promettre solennellement de garder ».	HUSSERL E., <i>Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps</i> , P.U.F., Épiméthée, 1964, de : p. 46, « Quand un son s'estompe (...) » ; à : p. 48 : « (...) la sensation d'un son ».
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques I : La Science de la logique</i> , Vrin, 1986, de : p. 572, « Or, ensuite, d'une façon générale (...) » ; à : p. 572, « (...) « A leurs fruits, vous les reconnaîtrez » ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome (Lettres Persanes)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1949, de : p. 194, « Je vois ici des gens qui disputent sans fin (...) » ; à : p. 195 : « (...) que vous m'avez donnée ».
BENJAMIN W., <i>Origine du drame baroque allemand</i> , Flammarion, 2009, de : p. 37, « La présentation de la vérité (...) » ; à : p. 39, « (...) elles en sont la configuration ».	MARC AURÈLE, <i>Les Stoïciens (Pensées)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 1147, « Songe depuis combien de temps (...) » ; à : p. 1148 : « (...) conformément à cette nature dont tu es une partie ».
ARENDT H., <i>La crise de la culture</i>, Gallimard, Folio Essais, 1972, de : p. 227, « Le rôle que, de l'Antiquité (...) » ; à : p. 228, « (...) leurs chances d'innover ».	KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : p. 279, « La fin de la nature (...) » ; à : p. 280 : « (...) conditions limitatives ».

SUJET 1	SUJET 2
BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F., Quadrige, 2003, de : p. 58, « Pour imaginer le nombre cinquante (...) » ; à : p. 59, « (...) que l'examen du nombre lui-même ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 205, « Et maintenant sache que (...) » ; à : p. 207 : « (...) nous l'ont déjà montré ».
THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i> , GF Flammarion, 1999, de : p. 198, « Un effet est parfait (...) » ; à : p. 200, « (...) de par leur nature même intellectuelles ».	DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 266, « Cette personne humaine (...) » ; à : p. 267 : « (...) du même coup ».
MARX K., <i>L'Idéologie allemande</i> , Éd. Sociales, 1976, de : p. 14, « Les présuppositions dont nous partons (...) » ; à : p. 15, « (...) conditions matérielles de leur production ».	Les présocratiques (EMPÉDOCLE), <i>Les écoles présocratiques (Commentaire sur la Physique d'Aristote, Simplicius)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 187, « Empédocle, au premier livre de sa Physique (...) » ; à : p. 189 : « (...) continûment semblable ».
MURDOCH I., <i>La Souveraineté du bien</i> , Éclat poche, 2023, de : p. 79, « Il est certain (...) » ; à : p. 80, « (...) le champ de sa vision ».	PASCAL B., <i>Œuvres complètes (Trois discours sur la condition des grands)</i> , Seuil, 1963, de : p. 366, « Pour entrer dans la véritable (...) » ; à : p. 366 : « (...) car c'est votre état naturel ».
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 205, « En relation avec l'essence de l'image (...) » ; à : p. 206, « (...) plus profond que le verbe ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 61, « Ces terreurs, ces ténèbres (...) » ; à : p. 63 : « (...) d'une matière propre ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 167, « Or pas plus (...) » ; à : p. 169, « (...) sentiment de responsabilité ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 715, « Monsieur Bayle a prétendu prouver (...) » ; à : p. 716 : « (...) parmi les hommes ».
ANSELME, <i>Œuvre de S. Anselme de Cantorbery, Tome 1 (Monologion)</i> , Cerf, 1986, de : p. 59, « Il est donc facile à quelqu'un (...) » ; à : p. 61, « (...) c'est-à-dire suréminent à toutes les choses qui sont ».	POPPER K., <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : p. 79, « La croyance selon laquelle la science (...) » ; à : p. 80 : « (...) horizon d'attente ».
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (Les Confessions)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 943, « Mais enfin, j'avais beau être (...) » ; à : p. 945, « (...) ce qui est présent dans l'une est absent dans l'autre ».	KIERKEGAARD S., <i>Ou bien... ou bien...</i> , Gallimard, coll. TEL, 1943, de : p. 78, « Lorsqu'on parle de Don Juan, on doit (...) » ; à : p. 79 : « (...) la parole, c'est-à-dire le mensonge ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 272, « Dès qu'une fin (...) » ; à : p. 274, « (...) toutes les forces humaines ».	Les présocratiques (DÉMOCRITE), <i>Les écoles présocratiques (Bibliothèque historique, Diodore de Sicile)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991 de : p. 494, « Telles sont les théories (...) » ; à : p. 495 : « (...) intelligence de l'âme ».

SUJET 1	SUJET 2
SÉNÈQUE, <i>Les Stoïciens (De la brièveté de la vie)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 697, « Que tous les génies (...) » ; à : p. 698, « (...) âge où bien peu parviennent ».	DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970 de : p. 250, « Nous croyons féconde (...) » ; à : p. 251 : « (...) elle ne l'implique pas ».
CICÉRON, <i>Les Stoïciens (Des biens et des maux)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : p. 285, « Il importe au sujet (...) » ; à : p. 286, « (...) nous soit plus chère que nous-mêmes ».	WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 2004, de : p. 158, « 327. « Peut-on penser sans parler ? » (...) » ; à : p. 159 : « (...) être prononcés en l'absence de pensée ».
DESCARTES R., <i>Œuvres et Lettres (Lettre à Élisabeth)</i> , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 1183, « Je sais bien que (...) » ; à : p. 1184, « (...) en devienne malade ».	RUSSELL B., <i>Signification et vérité</i> , Flammarion, Champs essais, 1969, de : p. 36, « Beaucoup de mots (...) » ; à : p. 37 : « (...) quelque chose de rouge ».
POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis I. L'ascendant de Platon</i> , Seuil, 1979, de : p. 85, « La République (...) » ; à : p. 86, « (...) de l'État ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i> , GF Flammarion, 1992, de : p. 213, « Mandeville a bien senti (...) » ; à : p. 214 : « (...) mutuelle de toute l'espèce ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XIX</i> , P.U.F., 1995, de : p. 74, « Une sùre prévention des guerres (...) » ; à : p. 75, « (...) du soutien de la violence ».	KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2001, de : p. 77, « Je ne pouvais qu'estimer (...) » ; à : p. 79 : « (...) ce que nous y mettons nous-mêmes ».
ARENDT H., <i>Condition de l'homme moderne</i> , Pocket, 1994, de : p. 176, « On dit souvent (...) » ; à : p. 178, « (...) un « passe-temps » ».	HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1983, de : p. 28, « L'usage général de la parole (...) » ; à : p. 29 : « (...) mais le corriger et l'amender ».
ARENDT H., <i>Du mensonge à la violence</i> , Pocket, 1972, de : p. 13, « Une seconde variété (...) » ; à : p. 16, « (...) pour les physiciens ».	KANT E., <i>Œuvres philosophiques, Tome II (Critique de la faculté de juger)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1985, de : p. 1093, « Pour juger d'objets beaux (...) » ; à : p. 1093 : « (...) logiquement conditionné ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XIX</i> , P.U.F., 1995, de : p. 71, « Il faut que l'union (...) » ; à : p. 72, « (...) ordre juridique est institué ».	HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1983, de : p. 125, « Il peut sembler étrange (...) » ; à : p. 126 : « (...) la liberté des particuliers ».
COMTE A., <i>Catéchisme positiviste</i> , GF Flammarion, 1966, de : p. 68, « Je reconnais, ma fille (...) » ; à : p. 69, « (...) et l'améliorer ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Lysis)</i> , Flammarion, 2011, de : p. 1030, « Est-ce à cause du mal que le bien (...) » ; à : p. 1031 : « (...) façon d'un interminable poème? ».

SUJET 1	SUJET 2
COURNOT A.-A., <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i> , Vrin, 1975, de : p. 21, « Il ne faut pas confondre (...) » ; à : p. 23, « (...) de la structure de la pièce ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 167, « Le seul objet propre (...) » ; à : p. 168 : « (...) jamais criminelles ».
PLATON, <i>Œuvres complètes (Gorgias)</i> , Flammarion, 2011, de : p. 447, « Eh bien, si tu veux le savoir (...) » ; à : p. 448, « (...) oui, c'est évident ».	JAMES W., <i>Le pragmatisme</i> , Flammarion, Champs classiques, 2007, de : p. 225, « Nos idées vraies (...) » ; à : p. 226 : « (...) processus de validation ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique</i> , GF Flammarion, 2008, de : p. 299, « Certains prétendent (...) » ; à : p. 299, « (...) par jour, ou sourds ».	LÉVI-STRAUSS C., <i>Anthropologie structurale II (Race et histoire)</i> , Pocket, coll. Agora, 2014, de : p. 420, « il est difficile de (...) » ; à : p. 422 : « (...) grande générosité des autres ».
SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., Quadrige, 1966, de : p. 111, « Pour amender la méthode (...) » ; à : p. 112, « (...) vu leur contenu borné ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : p. 147, « Philalèthe. L'inquiétude présente (...) » ; à : p. 149 : « (...) accompagné de lumière ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais 1947, de : p. 241, « Les guerres (...) » ; à : p. 244, « (...) leur subjectivité ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 127, « En ce domaine, je brûle (...) » ; à : p. 129 : « (...) pourrait donc s'en apercevoir ? ».
RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i> , ch 6, §54, Seuil, 1987/1997, de : p. 400, « Nous comprendrons (...) » ; à : p. 401, « (...) procédure idéale de la législation ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Protagoras, 313c)</i> , Flammarion, 2011, de : p. 1440, « Sur ce, je dis alors (...) » ; à : p. 1441 : « (...) dommage ou profit ».
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques II : Philosophie de la nature</i> , Vrin, 2004, de : p. 639, « En ceci que, chez l'animal (...) » ; à : p. 639, « (...) des conséquences de la sensation ».	LÉVI-STRAUSS C., <i>La pensée sauvage</i> , Pocket, coll. Agora, 2007, de : p. 306, « La conception qu'on nous propose (...) » ; à : p. 308 : « (...) qu'on en parle n'a pas existé. ».
KIERKEGAARD S., <i>Ou bien... ou bien</i> , Gallimard, coll. TEL, 1943, de : p. 555, « Il est au fond oiseux de se demander (...) » ; à : p. 556, « (...) en est une expression encore supérieure ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : p. 421, « Les couleurs ne sont pas dans les corps (...) » ; à : p. 422 : « (...) les mêmes sentiments qu'on éprouve en les voyant ».
COMTE A., <i>Catéchisme positiviste</i> , GF Flammarion, 1966, de : p. 122, « Avant d'aborder (...) » ; à : p. 123, « (...) l'intelligence et le sentiment ».	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, 2012 de : p. 564, « La deuxième opinion (...) » ; à : p. 566 : « (...) opinion ».

SUJET 1	SUJET 2
LÉVI-STRAUSS C., <i>Anthropologie structurale II</i> , Pocket, coll. Agora, 1996/2014, de : p. 342, « il n'est pas inutile de passer (...) » ; à : p. 345, « (...) temporelle et locale de chacun ».	LEVINAS E., <i>Entre nous, Essais sur le penser à l'autre</i> , Livre de Poche, Grasset, 1991, de : p. 23, « Le vivant dans la totalité (...) » ; à : p. 24 : « (...) détermine jamais le même ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 270, « Ce culte de l'homme (...) » ; à : p. 271, « (...) au devoir ».	ÉPICTÈTE, <i>Les Stoïciens (Entretiens)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 834, « Ce n'est pas toujours agir (...) » ; à : p. 835 : « (...) il le reconnut ».
BENJAMIN W., <i>Œuvres, III (Paris, capitale du XIXe siècle)</i> , Gallimard, 2000, de : p. 46, « Avec le fer (...) » ; à : p. 48, « (...) une vie nouvelle ».	MALEBRANCHE N., <i>Œuvres I (De la recherche de la vérité, III, ii, ch. VIII)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1979, de : p. 353, « Cette présence claire (...) » ; à : p. 354 : « (...) les êtres en particulier ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Pensées philosophiques [Pensée XXIV et Pensée XXV])</i> , Classiques Garnier, 1956/1998, de : p. 24, « Le scepticisme ne convient (...) » ; à : p. 25, « (...) une troupe de coquins ? ».	SARTRE J.-P., <i>L'imaginaire</i> , Gallimard, Folio Essais, 1986, de : p. 352, « Poser une image c'est constituer (...) » ; à : p. 354 : « (...) c'est une seule et même chose ».
MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, I, 26</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 319, « A un enfant de maison (...) » ; à : p. 320, « (...) à cuire ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , Gallimard, Folio Essais, 2009, de : p. 405, « Voilà ce que la force intime (...) » ; à : p. 406 : « (...) une nouvelle fois, à toute notre misère ».
KANT E., <i>Œuvres philosophiques, III (La religion dans les limites de la simple raison)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1986, de : p. 65, « Cette disposition au bien (...) » ; à : p. 67, « (...) peut lui imposer ».	JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 31, « Qu'on considère (...) » ; à : p. 32 : « (...) déjà fait ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>La musique et l'ineffable</i> , Seuil 1983, de : p. 84, « La musique est un art temporel (...) » ; à : p. 86, « (...) fais appel à notre profondeur ! ».	MALEBRANCHE N., <i>Œuvres I (Éclaircissement X)</i> , Gallimard, coll. Bibl. de la Pléiade, 1979, de : p. 903, « Je suis certain (...) » ; à : p. 904 : « (...) point une créature ».
KANT E., <i>Opuscules sur l'histoire : Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique</i> , GF Flammarion, 2014, de : p. 72, « La nature a voulu (...) » ; à : p. 73, « (...) de la vie et du bien-être ».	LEVINAS E., <i>Le temps et l'autre</i> , P.U.F., Quadrige, 2014, de : p. 55, « Dans la peine, dans la douleur (...) » ; à : p. 56 : « (...) qu'il est en relation avec le mystère ».
KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : p. 246, « L'amour est une affaire (...) » ; à : p. 247, « (...) c'est une contradiction. ».	BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe II</i> , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 14, « Le monde n'est d'abord (...) » ; à : p. 15 : « (...) se rencontrera lui-même ».

SUJET 1	SUJET 2
SPINOZA B., Correspondance, GF Flammarion, 2010, de : p. 309, « Dis-moi, je te prie (...) » ; à : p. 310, « (...) absurdité dans l'autre ».	KIERKEGAARD S., <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i> , Gallimard, coll. TEL, 1990, de : p. 77, « Mais qu'est donc cet Inconnu auquel (...) » ; à : p. 78 : « (...) avec ou sans preuve ».
LÉVI-STRAUSS C., <i>Tristes tropiques</i> , Plon, 1955/1993, de : p. 462, « Aucune société n'est parfaite (...) » ; à : p. 464, « (...) de leur coutumes symétriques ».	MALEBRANCHE N., De la recherche de la vérité, Vrin, 2006, de : p. 408, « Ce que nous avons dit dans (...) » ; à : p. 410 : « (...) que nous posséderons ».
SPINOZA B., <i>Œuvres IV (Éthique, V)</i> , P.U.F., 2020, de : p. 465, « Aussi longtemps (...) » ; à : p. 467, « (...) commandements de la Raison ».	SCHOPENHAUER A., Le monde comme volonté et comme représentation, P.U.F., Quadrige, 1966, de : p. 186, « Pour suppléer à une explication physique (...) » ; à : p. 188 : « (...) de faits très complet ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Pensées sur l'interprétation de la nature)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 182, « Quand on vient à comparer (...) » ; à : p. 184, « (...) de nos véritables connaissances ».	SIMONDON G., Du mode d'existence des objets techniques, Aubier, 1989, de : p. 184, « En fait les objets techniques ne sont (...) » ; à : p. 185 : « (...) qui s'applique au monde ».
MERLEAU-PONTY M., <i>Phénoménologie de la perception</i> , Gallimard, coll. TEL, 1945, de : p. 496, « Encore une fois (...) » ; à : p. 497, « (...) qui lui prête sa force ».	MILL J.-S., De la liberté, Gallimard, Folio Essais, 1990, de : p. 90, « Fausses opinions et fausses pratiques (...) » ; à : p. 91 : « (...) pour garantir leur jugement ».
SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les professeurs</i> , Points Essais, 2002, de : p. 361, « Assurément, c'est en imprimant (...) » ; à : p. 363, « (...) de n'importe quel nombre ».	TOCQUEVILLE A., De la démocratie en Amérique, tome 1, GF Flammarion, 1981, de : p. 60, « Le développement graduel (...) » ; à : p. 62 : « (...) à un monde tout nouveau ».
RAWLS J., <i>La justice comme équité</i> , La Découverte, 2003/2008, de : p. 41, « En quel sens les citoyens (...) » ; à : p. 42, « (...) égalité politique ».	NIETZSCHE F., Humain, trop humain I, GF Flammarion, 2019, de : p. 66, « Monde métaphysique (...) » ; à : p. 67 : « (...) l'analyse chimique de l'eau ».
RAWLS J., Libéralisme politique, leçon I, P.U.F., 1995, de : p. 67, « Une société bien ordonnée (...) » ; à : p. 69, « (...) philosophique ou morale ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : p. 39, « C'est aussi en quoi (...) » ; à : p. 39 : « (...) encore l'homme de la bête ».
CICÉRON, Traité du destin, Les Belles Lettres, CUF, 1973, de : p. 15, « Nous ne nous embarrasserons pas (...) » ; à : p. 16, « (...) ce que Chrysippe appelle « confatal » ».	JAMES W., <i>Essais d'empirisme radical</i> , Flammarion, Champs essais, 2007, de : p. 39, « Pour ma part (...) » ; à : p. 40 : « (...) détaillé et défini ».
ARENDT H., <i>La crise de la culture</i> , Gallimard, Folio Essais, 1972, de : p. 246, « Évitions tout malentendu (...) » ; à : p. 247, « (...) proche de la ruine ».	HOBBS T., Du citoyen, GF Flammarion, 2010, de : p. 160, « Aristote compte parmi (...) » ; à : p. 161 : « (...) appliquer la justice naturelle ».

SUJET 1	SUJET 2
ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes</i> , III, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964, <i>Du contrat social</i> , 2001, de : p. 378, « De la loi (...) » ; à : p. 379, « (...) j'appelle une loi ».	SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : p. 251, « Les concepts économiques sont (...) » ; à : p. 252 : « (...) susciter une signification ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 264, « L'homme est manifestement (...) » ; à : p. 266, « (...) c'est-à-dire être présent ».	LOCKE J., <i>Essai sur l'entendement humain</i> , IV, Vrin, 2006, de : p. 538, « Or je prétends (...) » ; à : p. 531 : « (...) d'un triangle ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe I</i> , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 22, « Le besoin biologique (...) » ; à : p. 24, « (...) son rôle d'Autre ».	HUME D., <i>Traité de la nature humaine</i> , I, III, section VII, GF Flammarion, 1995, de : p. 158, « De la nature de l'idée (...) » ; à : p. 159 : « (...) nous la concevons ».
BENJAMIN W., in <i>Œuvres II</i> , Gallimard, Folio Essais, 2000, <i>Expérience et pauvreté</i> , de : p. 371, « La pauvreté en expérience (...) » ; à : p. 372, « (...) un jour avec usure ».	ÉPICTÈTE, <i>Les Stoïciens (Manuel)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 1120, « De toute entreprise examine (...) » ; à : p. 1121 : « (...) ou d'un profane ».
FOUCAULT M., <i>Histoire de la sexualité</i> , III, Gallimard, 1984, <i>Le souci de soi</i> , de : p. 92, « C'est dans le cadre (...) » ; à : p. 94, « (...) sans trouble ».	Les présocratiques (PARMÉNIDE), <i>Les écoles présocratiques (Parménide, Poème)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 352, « Pris dans les limites (...) » ; à : p. 353 : « (...) touche à ses limites ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Le Rêve de d'Alembert)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 274, « Voyez-vous cet œuf (...) » ; à : p. 277, « (...) galimatias physico-théologique ».	MARX K., <i>Manuscrits philosophico-économiques de 1844</i> , Vrin, 2007, de : p. 143, « Le communisme, enfin (...) » ; à : p. 144 : « (...) parvenu jusqu'à elle ».
FOUCAULT M., <i>L'ordre du discours</i> , Gallimard, 1971, de : p. 24, « Bref on peut (...) » ; à : p. 26, « (...) tout à fait comprise ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome 4 (Émile, livre IV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, de : p. 503, « C'est la faiblesse (...) » ; à : p. 504 : « (...) le mieux l'humanité ».
BACON F., <i>Novum Organum</i> , P.U.F., 1986, de : p. 144, « Ce qui a empêché les hommes (...) » ; à : p. 145, « (...) avec les choses elles-mêmes ».	HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., 2013, de : p. 355, « L'esprit n'a l'effectivité (...) » ; à : p. 356 : « (...) et qui établit sa valeur infinie ».
POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis II. Hegel et Marx</i> , Seuil, 1979, de : p. 87, « Existe-t-il (...) » ; à : p. 88, « (...) limiter leur pouvoir ? ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , Gallimard, Folio Essais, 2009, de : p. 503, « Et comme notre monde n'est (...) » ; à : p. 504 : « (...) constitue le monde visible ».

SUJET 1	SUJET 2
<p>ROUSSEAU J.-J., Œuvres complètes, Tome 4 (Émile, livre IV), Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, de : p. 511, « On remarque en général (...) » ; à : p. 512, « (...) pour la réalité ».</p>	<p>SMITH A., <i>Essais philosophiques</i>, Coda, 2006, de : p. 166, « Le plaisir que ces deux arts imitatifs (...) » ; à : p. 166 : « (...) leurs effets ne demandent pas d'explication ».</p>
<p>BERGSON H., Les deux sources de la morale et de la religion, P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 995, « On voit à quel moment et dans quel sens (...) » ; à : p. 996, « (...) « il faut parce qu'il faut » ? ».</p>	<p>ROUSSEAU J.-J., <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i>, GF Flammarion, 1992, de : p. 193, « Les particuliers ont beau aller (...) » ; à : p. 194 : « (...) vouloir connaître les habitants ».</p>
<p>WITTGENSTEIN L., Remarques mêlées, GF Flammarion, 2002, de : p. 160, « Quand celui qui croit (...) » ; à : p. 161, « (...) nous inculquer un tel concept ».</p>	<p>PLATON, <i>Œuvres complètes (Le Théétète)</i>, Flammarion, 2011, de : p. 1933, « Ce que tu es en train de dire (...) » ; à : p. 1934 : « (...) à coup sûr, Socrate ».</p>
<p>HUSSERL E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i>, Gallimard, coll. TEL, 1989, de : p. 371, « Je suis certain, moi (...) » ; à : p. 372, « (...) celle d'une totalité des vérités ».</p>	<p>PASCAL B., Œuvres complètes (Pensées, 308), Seuil, 1963, de : p. 540, « La distance infinie des corps aux esprits (...) » ; à : p. 540 : « (...) d'infiniment plus haute dans la sagesse ».</p>
<p>JAMES W., <i>Le pragmatisme</i>, Flammarion, Champs classiques, 2007, de : p. 112, « La méthode pragmatique (...) » ; à : p. 114, « (...) sens positif ».</p>	<p>HOBBS T., Léviathan, Sirey, 1983, de : p. 143, « De cette loi de nature par laquelle (...) » ; à : p. 144 : « (...) que la propriété commence ».</p>
<p>ARENDT H., La crise de la culture, Gallimard, Folio Essais, 1972, de : p. 235, « L'enseignement des langues (...) » ; à : p. 236, « (...) préparation à l'âge adulte ».</p>	<p>ÉPICTÈTE, <i>Les Stoïciens (Entretiens)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 917, « Lorsque certaines gens (...) » ; à : p. 918 : « (...) persister dans tes décisions ? ».</p>
<p>ARISTOTE, <i>Métaphysique</i>, GF Flammarion, 2008, de : p. 277, « Que faut-il appeler substance ? (...) » ; à : p. 278, « (...) quelque chose est, c'est-à-dire la substance ».</p>	<p>RUSSELL B., Essais sceptiques, Les Belles-Lettres, 2013, de : p. 194, « Les causes de l'instruction (...) » ; à : p. 195 : « (...) du bien ou du mal ».</p>
<p>COURNOT A.-A., <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i>, Vrin, 1975, de : p. 437, « Ce n'est pas sans raison (...) » ; à : p. 437, « (...) soustraits à l'observation directe ».</p>	<p>ÉPICTÈTE, <i>Entretiens</i>, Gallimard, coll. TEL, 1991, de : p. 174, « Comme c'est par le moyen (...) » ; à : p. 175 : « (...) vous faire plaisir ».</p>
<p>PUTNAM H., <i>In De Vienne à Cambridge, « Explication et référence »</i>, Gallimard 1996, de : p. 362, « Parfois, comme je l'ai mentionné (...) » ; à : p. 363, « (...) théories physiques effectives ».</p>	<p>SPINOZA B., Œuvres IV (Éthique, III), P.U.F., 2020, de : p. 297, « La haine est augmentée (...) » ; à : p. 297 : « (...) absurde ».</p>

SUJET 1	SUJET 2
FOUCAULT M., <i>Les mots et les choses</i> , Gallimard, 1966, de : p. 329, « L'homme, dans l'analytique de la finitude (...) » ; à : p. 330, « (...) prescrire ses formes ».	KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : p. 126, « Sans doute n'est-ce pas (...) » ; à : p. 127 : « (...) force exerçant ce droit ».
HEIDEGGER M., <i>Le principe de raison</i> , Gallimard, 1962, de : p. 138, « Mais n'avons-nous pas observé ceci (...) » ; à : p. 139, « (...) appelons les temps modernes ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger</i> , § 3, GF Flammarion, 2015, de : p. 183, « Est agréable ce qui plaît (...) » ; à : p. 185 : « (...) se dispensent volontiers tout jugement ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie politique</i>, LGF, Le Livre de poche, 1997, de : p. 243, « Pourquoi, à notre époque (...) » ; à : p. 245, « (...) la recherche de la Vérité ».	AVERROÈS, <i>Discours décisif</i> , GF Flammarion, 1996, de : p. 133, « Tous s'accordent (...) » ; à : p. 135 : « (...) d'évoquer ».
NIETZSCHE F., <i>Aurore</i> , GF Flammarion, 2012, de : p. 52, « Les pratiques qu'exige la société raffinée (...) » ; à : p. 53, « (...) tout le phénomène moral ».	HUSSLER E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976/1989 de : p. 348, « Ceux qui sont familiers de l'esprit (...) » ; à : p. 349 : « (...) les grandes communautés historiques ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 168, « Nous parlons de (...) » ; à : p. 170, « (...) manifeste comme tel ».	LEIBNIZ G.W., <i>Opuscules philosophiques choisis (« De la production des choses prises à la racine »)</i> , Vrin, 2001, de : p. 187, « Ce que nous avons dit, que le désordre (...) » ; à : p. 191 : « (...) que la vérité ».
MERLEAU-PONTY M., <i>Phénoménologie de la perception</i>, Gallimard, coll. TEL, 1945, de : p. 470, « On dit que le temps passe (...) » ; à : p. 471, « (...) présent dans le monde ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai Savoir</i> , GF Flammarion, 2007, de : p. 167, « Cause et effet (...) » ; à : p. 168 : « (...) tout conditionnement ».
TOCQUEVILLE A., <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : p. 161, « Ce qui attache le plus vivement (...) » ; à : p. 162, « (...) et descend jusqu'au sein du peuple ».	POPPER K., <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : p. 77, « Il m'est apparu que Hume (...) » ; à : p. 78 : « (...) montrer qu'elles sont mauvaises ».
HUSSLER E., <i>Idées directrices pour une phénoménologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 1950/1985, de : p. 163, « Nous voyons donc que la conscience (...) » ; à : p. 164, « (...) de cette identité est un Rien ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 240, « Le peuple qui a la souveraine puissance (...) » ; à : p. 241 : « (...) gérer par lui-même ».
MURDOCH I., <i>La Souveraineté du bien</i>, Éclat poche, 2023, de : p. 77, « Qu'en est-il alors du « vide » (...) » ; à : p. 79, « (...) et dans la pure irresponsabilité ».	AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu II</i> , Seuil, 1994, de : p. 184, « Et pourquoi donc (...) » ; à : p. 185 : « (...) emploi de certaines paroles ».

SUJET 1	SUJET 2
WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, 1999, de : p. 296, « Parmi toutes les formes (...) » ; à : p. 297, « (...) sa source dans la nature ».	SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i> , Rivages Poche, 2016, de : p. 76, « Il résulte de tout ce qui vient d'être dit, (...) » ; à : p. 77 : « (...) ce qui est commun et vulgaire ».
FOUCAULT M., <i>Histoire de la folie à l'âge classique</i> , Gallimard, coll. TEL, 1972, de : p. 187, « Il semble que si (...) » ; à : p. 188, « (...) choix librement accompli ».	HUME D., <i>Dialogues sur la religion naturelle</i> , Vrin, 1997, de : p. 197, « Pour remédier à la plupart des maux (...) » ; à : p. 199 : « (...) nous protéger de ces maux multipliés ».
ARISTOTE, <i>Physique</i> , GF Flammarion, 2002, de : p. 119, « La nature se dit donc (...) » ; à : p. 121, « (...) donc la figure est nature ».	HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : p. 63, « Les droits de l'homme devaient (...) » ; à : p. 64 : « (...) à constater ou à mesurer ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique tome 1</i> , Vrin, 1991/2003, de : p. 433, « La substance est de deux sortes (...) » ; à : p. 435, « (...) de ces êtres ni définition, ni démonstration ».	SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 1980/2019, de : p. 668, « Nous l'avons déjà montré (...) » ; à : p. 669 : « (...) à partir de quoi une liberté se constitue ».
HEIDEGGER M., <i>Essais et conférences</i> , Gallimard, 1958, de : p. 22, « La centrale électrique (...) » ; à : p. 23, « (...) en face de nous comme objet (Gegenstand) ».	Les présocratiques (PARMÉNIDE), <i>Les écoles présocratiques (Parménide, Poème)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 351, « Mais il ne reste plus (...) » ; à : p. 352 : « (...) au plus près l'être ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 326, « Il y a (...) » ; à : p. 328, « (...) qu'il se trouve réaliser ».	SÉNÈQUE, <i>Entretiens (Lettres à Lucilius)</i> , Laffont, coll. Bouquins, 1993, de : p. 1068, « Ta lettre, après avoir louvoyé (...) » ; à : p. 1071 : « (...) une représentation de la vertu ».
COMTE A., <i>Catéchisme positiviste</i> , GF Flammarion, 1966, de : p. 168, « Avant que vous m'expliquiez (...) » ; à : p. 169, « (...) ou moins synthétique ».	PASCAL B., <i>Pensées opuscules et lettres (Pensées, 142)</i> , Classiques Garnier, 2010, de : p. 213, « Nous connaissons la vérité non (...) » ; à : p. 214 : « (...) pour le salut ».
WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, 1999, de : p. 301, « Ainsi la course au (...) » ; à : p. 302, « (...) de choses inertes ».	SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i> , Rivages Poche, 2016, de : p. 197, « La bienfaisance est toujours (...) » ; à : p. 199 : « (...) puissions avoir lieu de nous défendre ».
DESCARTES R., in <i>Œuvres complètes I</i> , Gallimard, coll. TEL, 2016, <i>Règles pour la direction de l'esprit</i> , de : p. 329, « Il ne faut s'occuper des objets (...) » ; à : p. 331, « (...) la présente règle nous ramène ».	ÉPICTÈTE, <i>Les Stoïciens (Entretiens)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 894, « L'homme, comme l'épi (...) » ; à : p. 895 : « (...) bruit, paroles pompeuses et vides ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 60, « Le néant se dévoile (...) » ; à : p. 62, « (...) l'existant comme tel ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger</i> , § 32, GF Flammarion, 2015, de : p. 266, « Le jugement de goût détermine (...) » ; à : p. 267 : « (...) correspondrait à l'hétéronomie ».

SUJET 1	SUJET 2
ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : p. 72, « Percevoir, c'est toujours (...) » ; à : p. 73, « (...) après un voyage ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Philèbe, 50b)</i> , Flammarion, 2008, de : p. 1346, « SOCRATE – le raisonnement nous révèle (...) » ; à : p. 1347 : « (...) pures de toute douleur ».
AVERROÈS, <i>Discours décisif</i> , GF Flammarion, 1996, de : p. 115, « Il est apparu (...) » ; à : p. 117, « (...) vertu intellectuelle ».	KIERKEGAARD S., <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i> , Gallimard, coll. TEL, 1990, de : p. 251, « Quand on définit justement (...) » ; à : p. 253 : « (...) comme la succession abolie ».
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques III : Philosophie de l'esprit</i> , Vrin, 1988, de : p. 532, « La preuve absolue de la liberté (...) » ; à : p. 533, « (...) force la reconnaissance ».	LEVINAS E., <i>Hors sujet</i> , Fata morgana, livre de poche 1987, de : p. 211, « Absolu et pur auquel la vie (...) » ; à : p. 212 : « (...) dont ne s'étonne pas assez ».
SPINOZA B., <i>Traité théologico-politique</i> , GF Flammarion, 1965, de : p. 71, « Tout ce qui peut être l'objet (...) » ; à : p. 72, « (...) tenu pour miraculeux ».	SARTRE J.-P., <i>L'imaginaire</i> , Gallimard, Folio Essais, 1986, de : p. 280, « Ainsi peut-on, du fait même de (...) » ; à : p. 282 : « (...) entièrement irréductibles ».
RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i> , ch 7, § 68, Seuil, 1987/1997, de : p. 487, « Une seconde différence (...) » ; à : p. 488, « (...) consultatifs ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger</i> , § 41, GF Flammarion, 2015, de : p. 281, « De l'intérêt empirique s'attachant (...) » ; à : p. 283 : « (...) la valeur presque infiniment ».
FOUCAULT M., <i>Le souci de soi</i> , Gallimard, 1984, de : p. 59, « Mais à propos (...) » ; à : p. 60, « (...) soi à soi ».	PASCAL B., <i>Pensées opuscules et lettres (Pensées)</i> , Classiques Garnier, 2010, de : p. 505, « Oui, mais il faut parier (...) » ; à : p. 507 : « (...) celle-là l'est ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XVIII</i> , P.U.F., 1994, de : p. 189, « Sur un autre point (...) » ; à : p. 191, « (...) et aux moineaux ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Lois)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 712, « Puisque les évolutions (...) » ; à : p. 713 : « (...) pourrait-on bien justifier cela ? ».
LEVINAS E., <i>Entre Nous, Essais sur le penser à l'autre</i> , Livre de Poche (Grasset, 1991), de : p. 165, « Pensée, intelligence, esprit (...) » ; à : p. 166, « (...) l'excellence même de cette pensée ».	SCHOPENHAUER A., <i>Parerga et paralipomena</i> , Robert Laffont, coll. Bouquins, 2020, de : p. 639, « Le problème de la métaphysique du Beau (...) » ; à : p. 640 : « (...) son activité comme tel ».
ALAIN, <i>Propos sur le bonheur, XLVIII</i> , Gallimard, Folio essais, 1928, de : p. 115, « Heureux agriculteurs (...) » ; à : p. 116, « (...) se font un bonheur ».	CONDILLAC E. (de), <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2024, de : p. 75, « Il est d'abord bien certain (...) » ; à : p. 76 : « (...) en a corrigé les défauts ».
WEIL S., <i>Œuvres (L'enracinement)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 2020, de : p. 1053, « Il est une condition sociale (...) » ; à : p. 1054, « (...) pour devenir instituteur ».	SPINOZA B., <i>Œuvres IV (Éthique, III)</i> , P.U.F., 2020, de : p. 229, « Dans l'âme (...) » ; à : p. 229 : « (...) les concepts de la pensée ».

SUJET 1	SUJET 2
BERGSON H., <i>Matière et mémoire</i> , P.U.F., Quadrige, 2010, de : p. 172, « Un être humain qui rêverait (...) » ; à : p. 173, « (...) apparaît l'idée générale ».	SÉNÈQUE, <i>La vie heureuse</i> , GF Flammarion, 2005, de : p ; 52, « Il reviendra donc au même (...) » ; à : p. 53 : « (...) bien propre ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XIX</i> , P.U.F., 1995, de : p. 75, « Nous supposons que les pulsions (...) » ; à : p. 77, « (...) les deux sont possibles ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 77, « Est propriété ce qui (...) » ; à : p. 79 : « (...) où tout s'accomplit ».
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu I</i> , Seuil, 1994, de : p. 241, « Jaloux de faire honte (...) » ; à : p. 243, « (...) qui restent à guérir ».	RUSSELL B., <i>Problèmes de philosophie</i> , Payot, 1989, de p. 111, « Prenons l'exemple (...) » à : p. 112 : « (...) loi de la pensée ».
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques, I, Concept préliminaire, §34 remarque</i> , Vrin, 1986/1994, de : p. 198, « C'est la plus grande inconséquence (...) » ; à : p. 198, « (...) et l'absolu un négatif ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 233, « Enfin, si tout à coup (...) » ; à : p. 235 : « (...) plus paisible que le sommeil ? ».
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu II</i> , Seuil, 1994, de : p. 68, « Recherchez la cause efficiente (...) » ; à : p. 70, « (...) aux regards l'un de l'autre ».	BENJAMIN W., <i>Expérience et pauvreté</i> , Payot & Rivages, 2011, de : p. 37, « Dans nos manuels de lecture (...) » ; à : p. 39 : « (...) frêle corps humain ».
ARENDT H., <i>Qu'est-ce que la politique ?</i> , Seuil, Points Essais, 1995, de : p. 70, « La différence décisive (...) » ; à : p. 71, « (...) déclencher un processus ».	MACHIAVEL N., in <i>Œuvres</i> , Robert, Laffont, coll. Bouquins, 1996, (<i>Le Prince</i>), de : p. 146, « Un prince ne doit donc avoir d'autre (...) » ; à : p. 148 : « (...) prêt à lui résister ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Pour une morale de l'ambiguïté, suivi de Pyrrhus et Cinéas</i> , Gallimard, Folio essais 1947, de : p. 264, « Mais d'abord (...) » ; à : p. 266, « (...) son esclavage ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de p. 68, « S'il y a des vérités innées (...) » à : p. 69 : « (...) aisément qu'on est moins instruit ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique</i> , GF Flammarion, 2008, de : p. 180, « On appelle cause, en un sens (...) » ; à : p. 181, « (...) parce qu'elles mettent en mouvement ».	TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : p. 169, « Quoique le désir d'acquérir (...) » ; à : p. 170 : « (...) du sens commun ».
PASCAL B., <i>Pensées opuscules et lettres (De l'Esprit géométrique)</i> , Classiques Garnier, 2010, de : p. 687, « Ainsi un espace (...) » ; à : p. 687, « (...) incompréhensible qu'elle est ».	RAWLS J., <i>Libéralisme politique, leçon V</i> , P.U.F., 1995, de : p. 238, « Cependant, même si le libéralisme (...) » ; à : p. 239 : « (...) particulière pour elle-même ».
BERGSON H., <i>Matière et mémoire</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 283, « bornons-nous à remarquer (...) » ; à : p. 284, « (...) je cesse de les percevoir ».	Les présocratiques (GORGIAS), <i>Les écoles présocratiques (Contre les mathématiciens, Sextus Empiricus)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 703, « Que même s'il existe (...) » ; à : p. 704 : « (...) l'objet de nos pensées ».

SUJET 1	SUJET 2
AUGUSTIN, Confessions, X, chap 11, GF Flammarion, 1964, de : p. 224, « En quoi consiste ce souvenir (...) » ; à : p. 225, « (...) le nom du bonheur ».	JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 36, « Ainsi le triomphe (...) » ; à : p. 37 : « (...) la politique ».
ÉPICURE, <i>Lettres et Maximes (Lettre à Hérodote)</i> , P.U.F., Épiméthée, 1995, de : p. 109, « Outre cela il ne faut pas croire (...) » ; à : p. 111, « (...) possible qu'il se soit produit ».	POPPER K., La société ouverte et ses ennemis I. L'ascendant de Platon, Seuil, 1979, de : p. 104, « J'estime (...) » ; à : p. 105 : « (...) jamais absolue ».
MARX K., <i>L'Idéologie allemande</i> , Éd. Sociales, 1976, de : p. 20, « La production des idées (...) » ; à : p. 21, « (...) vis-à-vis de l'idéologie. ».	MURDOCH I., La Souveraineté du bien, Éclat poche, 2023, de : p. 160, « La technè que Platon considérait (...) » ; à : p. 162 : « (...) parvenu à la vertu complète ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 2002, de : p. 65, « Serait-il possible de s'en tenir (...) » ; à : p. 66, « (...) sur son avenir ».	KANT E., Critique de la faculté de juger, § 21, GF Flammarion, 2015, de : p. 218, « Peut-on avec quelque raison supposer (...) » ; à : p. 219 : « (...) qui ne soit pas sceptique ».
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques III : Philosophie de l'esprit</i> , Vrin, 1988, de : p. 433, « Cependant, l'enfant apparaît tout d'abord (...) » ; à : p. 434, « (...) c'est de les casser ».	WEIL S., Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale, Gallimard, 1999, de : p. 330, « La conception purement négative (...) » ; à : p. 331 : « (...) et plus méthodique ».
COMTE A., <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, 2020, de : p. 183, « L'esprit positif au contraire (...) » ; à : p. 187, « (...) ses heureuses propriétés ».	LEIBNIZ G.W., Nouveaux essais sur l'entendement humain, GF Flammarion, 1990, de : p. 137, « Tant qu'un homme a (...) » ; à : p. 138 : « (...) incline sans nécessiter ».
KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006/2001, de : p. 213, « Au contraire, j'ai conscience de moi-même (...) » ; à : p. 214, « (...) était intellectuelle ».	LÉVI-STRAUSS C., Tristes tropiques, Plon, 1955/1993, de : p. 470, « L'homme naturel (...) » ; à : p. 471 : « (...) de choisir entre ces missions ».
TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : p. 15, « Les croyances dogmatiques sont (...) » ; à : p. 16, « (...) être sans bornes ».	SÉNÈQUE, Les Stoïciens (De la brièveté de la vie), Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 695, « La plupart des mortels (...) » ; à : p. 696 : « (...) pourvu qu'on sache l'organiser ».
PASCAL B., Œuvres complètes (Sur la conversion du pêcheur), Seuil, 1963, de : p. 290, « La première chose que Dieu (...) » ; à : p. 291, « (...) le chercher au-dessus d'elle ».	MURDOCH I., <i>La Souveraineté du bien</i> , Éclat poche, 2023, de : p. 150, « Car il ne suffit pas d'ouvrir les yeux (...) » ; à : p. 152 : « (...) pour délivrer notre esprit du souci de soi ».
PASCAL B., Pensées opuscules et lettres (Pensées), Classiques Garnier, 2010, de : p. 404, « S'il ne fallait rien faire (...) » ; à : p. 405, « (...) corporels à l'égard de l'esprit ».	POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis I. L'ascendant de Platon</i> , Seuil, 1979, de : p. 222, « Ce qu'on appelle (...) » ; à : p. 222 : « (...) devant lui ».

SUJET 1	SUJET 2
HEIDEGGER M., <i>Questions III et IV</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976, de : p. 138, « Nombreux sont (...) » ; à : p. 139, « (...) et de l'automatisation ? ».	PLATON, Œuvres complètes (Lois VI, 756e) , Flammarion, 2008, de : p. 809, « Une élection faite de cette manière (...) » ; à : p. 810 : « (...) est forcé d'agir ainsi ».
ANSELME, Œuvre de S. Anselme de Cantorbery, Tome 1 (Proslogion) , Cerf, 1986, de : p. 301, « Sans le moindre doute (...) » ; à : p. 303, « (...) l'a par trop étouffée ».	FOUCAULT M., <i>Histoire de la folie à l'âge classique</i> , Gallimard, coll. TEL, 1972, de : p. 45, « Malgré tant d'interférences (...) » ; à : p. 46 : « (...) conscience critique de l'homme ».
MILL J.-S., L'utilitarisme , P.U.F., Quadrige, 1998, de : p. 92, « Tout ce qui est désiré autrement que (...) » ; à : p. 93, « (...) toujours incluse dans le tout ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, II, 12</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 363, « Quelle bonté est-ce (...) » ; à : p. 365 : « (...) diversité d'opinions ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 268, « De quel appel (...) » ; à : p. 270, « (...) de l'être et l'homme ».	MONTESQUIEU, De l'Esprit des lois, Tome 1 , GF Flammarion, 1979, de : p. 394, « Il est temps de chercher la vraie origine (...) » ; à : p. 396 : « (...) on les a mis dans l'esclavage ».
ARISTOTE, Organon IV - Les Seconds analytiques , Vrin, 1979, de : p. 242, « Il est donc clair que (...) » ; à : p. 245, « (...) pouvoir éprouver quelque chose de semblable ».	WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur la guerre)</i> , Gallimard, coll. Quarto, 2020, de : p. 460, « La dernière guerre a apporté (...) » ; à : p. 461 : « (...) appareils de commandement ».
SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : p. 27, « L'évolution spécifique des objets (...) » ; à : p. 28, « (...) devenir moyen de réalisation ».	SPINOZA B., Œuvres IV (Éthique, III) , P.U.F., 2020, de : p. 259, « L'âme, autant qu'elle (...) » ; à : p. 261 : « (...) par la suite ».
MARX K., L'Idéologie allemande , Éd. Sociales, 1976, de : p. 16, « L'on reconnaît de la façon (...) » ; à : p. 16, « (...) des produits du travail. ».	NIETZSCHE F., <i>Humain, trop humain II</i> , GF Flammarion, 2019, de : p. 160, « L'observation immédiate de soi-même (...) » ; à : p. 161 : « (...) lessivé et échaudé ».
RUSSELL B., <i>Le mariage et la morale ; Pourquoi je ne suis pas chrétien</i> , Les Belles Lettres, 2014, de : p. 224, « Le degré suivant (...) » ; à : p. 225, « (...) attention vers d'autres sujets ».	TOCQUEVILLE A., De la démocratie en Amérique, tome 2 , GF Flammarion, 1981, de : p. 17, « A mesure que les citoyens (...) » ; à : p. 18 : « (...) l'opinion commune ».
SCHOPENHAUER A., Le monde comme volonté et comme représentation , Gallimard, Folio Essais, 2009, de : p. 412, « Mais lorsque ce sont précisément ces objets (...) » ; à : p. 413, « (...) la connaissance qui s'y réfère ».	SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i> , Rivages Poche, 2016, de : p. 70, « Néanmoins, il est très probable que (...) » ; à : p. 71 : « (...) et il n'en faut pas davantage ».
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio Essais, 1985, de : p. 25, « Le sociologue me dit (...) » ; à : p. 26, « (...) achevèrent l'œuvre ».	CICÉRON, in Les Stoïciens (Des biens et des maux) , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1962, de : p. 269, « Tous les offices ont (...) » ; à : p. 270 : « (...) honnêtes et malhonnêtes ».

SUJET 1	SUJET 2
SÉNÈQUE, <i>Les Stoïciens (De la brièveté de la vie)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 697, « Que tous les génies (...) » ; à : p. 698, « (...) âge où bien peu parviennent »	DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 250, « Nous croyons féconde (...) » ; à : p. 251 : « (...) elle ne l'implique pas ».
SPINOZA B., <i>Correspondance</i> , GF Flammarion, 2010, de : p. 311, « Ensuite, on trouve (...) » ; à : p. 313, « (...) une de l'autre ».	WEBER M., <i>L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> , Pocket, 1964, de : p. 196, « L'utilité d'un métier (...) » ; à : p. 198 : « (...) devoir d'amour envers le prochain ».
WEBER M., <i>Sociologie de la religion</i> , Flammarion, Champs classiques, 2006, de : p. 149, « Dans un premier temps (...) » ; à : p. 150, « (...) motivation constante ».	ZHUANGZI, <i>Les Œuvres de Maître Tchouang</i> , Éditions de l'encyclopédie des nuisances 2010, de : p. 29, « Supposons que nous ayons une discussion (...) » ; à : p. 29 : « (...) comme si elles soliloquaient ».
KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006/2001, de : p. 684, « Ainsi la métaphysique (...) » ; à : p. 685, « (...) le bonheur universel ».	MERLEAU-PONTY M., <i>L'Œil et l'Esprit</i> , Gallimard, Folio-Essais, 1964, de : p. 69, « La vision du peintre (...) » ; à : p. 71 : « (...) d'espace, de couleur ».
PLATON, <i>Œuvres complètes (La République)</i> , Flammarion, 2011, de : p. 1750, « Examine la chose de la manière suivante (...) » ; à : p. 1752, « (...) la chute qui décide de tout ».	POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis II. Hegel et Marx</i> , Seuil, 1979, de : p. 84, « Selon Marx (...) » ; à : p. 85 : « (...) liberté des contrats ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Le Rêve de d'Alembert)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 271, « C'est qu'il me semble que (...) » ; à : p. 274, « (...) entre le serin et la serinette ? ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Euthydème, 305d)</i> , Flammarion, 2008, de : p. 393, « Ce sont eux en effet Criton (...) » ; à : p. 394 : « (...) jusqu'au bout ce qu'il pense ».
: HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971/1983, de : p. 101, « L'ignorance des causes et de l'institution première (...) » ; à : p. 102, « (...) quelquefois même en invente ».	SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 2019, de : p. 654, « Ainsi la liberté crée elle-même (...) » ; à : p. 656 : « (...) et n'aurait même aucun sens ».
BENTHAM J., <i>Introduction aux principes de morale et de législation</i> , Vrin, 2011, de : p. 25, « 1. La nature a placé l'humanité (...) » ; à : p. 27, « (...) conduisent à le diminuer ».	CICÉRON, <i>De la divination</i> , GF Flammarion, 2004, de p. 207, « Mais peut-il exister (...) » ; à p. 211 : « (...) des choses fortuites ».
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , GF Flammarion, 2004, de : p. 280, « Ainsi donc, nous voilà (...) » ; à : p. 282, « (...) le décret s'applique aux affaires traitées ».	RICŒUR P., <i>Philosophie de la volonté 1. Le volontaire et l'involontaire</i> , Seuil, coll. Points, 2009, de : p. 487, « Si l'inconscient ne pense pas (...) » ; à : p. 489 : « (...) qui a finalement une valeur curative ».
ÉPICURE, <i>Lettres et Maximes (Lettre à Pythoclès)</i> , P.U.F., Épiméthée, 1995, de : p. 195, « Les mouvements de retour (...) » ; à : p. 197, « (...) à la véritable ataraxie ».	HUME D., <i>Essais et traités sur plusieurs sujets I – Superstition et enthousiasme</i> , Vrin, 1999, de : p. 137, « Ma seconde réflexion (...) » ; à : p. 139 : « (...) prépare à la servitude ».

SUJET 1	SUJET 2
BERGSON H., <i>Les deux sources de la morale et de la religion</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 1032, « Au respect de soi (...) » ; à : p. 1033, « (...) la pression de la société réelle ».	MONTESQUIEU, Œuvres complètes, Tome 2 (Essai sur les goûts dans les choses de la nature et de l'art) , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 1240, « Dans notre manière d'être (...) » ; à : p. 1240 : « (...) donner aux hommes ».
FOUCAULT M., L'usage des plaisirs , Gallimard, 1984, de : p. 40, « En somme (...) » ; à : p. 41, « (...) à l'assurer ».	KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2001, de : p. 295, « Que donc l'entendement (...) » ; à : p. 296 : « (...) aux sens (bien que produit a priori) ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Le Rêve de d'Alembert)</i> , Classiques Garnier, 1956, de : p. 355, « Docteur, vous rêvez (...) » ; à : p. 359, « (...) Docteur, cela est grave ».	WEBER M., L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme , Pocket, 1964, de : p. 78, « En règle générale (...) » ; à : p. 79 : « (...) les spéculations irrationnelles... ».
PLATON, Œuvres complètes I (Cratyle) , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1950, de : p. 688, « Et maintenant, s'il est possible (...) » ; à : p. 689, « (...) Il en est comme tu le dis ».	RAWLS J., <i>Théorie de la justice</i> , ch 8, §77, Seuil, 1987/1997, de : p. 544, « Nous voyons alors (...) » ; à : p. 546 : « (...) base de l'égalité ».
RICŒUR P., <i>Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II</i> , Seuil, coll. Points, 1998, de : p. 130, « Contrairement à la tradition du Cogito (...) » ; à : p. 131, « (...) à la compréhension de soi ».	SPINOZA B., Œuvres III (Traité théologico-politique) , P.U.F., 1999, de : p. 651, « Nous avons ainsi montré (...) » ; à : p. 653 : « (...) ce qu'il en pense ».
HEIDEGGER M., <i>Problèmes fondamentaux de la phénoménologie</i> , Gallimard, 1985, de : p. 372, « Le trait caractéristique du complexe instrumental (...) » ; à : p. 373, « (...) se tient disponible (verfügbar) ».	MONTAIGNE M. (de), Essais, II, 12 , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 384, « Qu'on loge un philosophe (...) » ; à : p. 386 : « (...) à l'envi ».
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , GF Flammarion, 2004, de : p. 540, « Mais on devient bon (...) » ; à : p. 542, « (...) aux plaisirs qu'il affectionne ».	HEGEL G.W.H, Encyclopédie des sciences philosophiques, I, §81, Addition 2 , Vrin, 1994, de : p. 515, « Le scepticisme ne peut (...) » ; à : p. 516 : « (...) ou positivement -rationnel ».
KANT E., L'unique argument possible pour une démonstration de l'existence de Dieu , Vrin, 2001, de : p. 106, « Par ce qui vient d'être dit (...) » ; à : p. 107, « (...) n'existe rien du tout ».	JANKÉLÉVITCH V., <i>L'irréversible et la nostalgie</i> , Flammarion, Champs essais, 2011, de : p. 249, « Nous parlions d'une phobie des redites (...) » ; à : p. 250 : « (...) libre de ses propres œuvres ».
BEAUVOIR S. (de), Le deuxième sexe I , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 74, « Quant à nous (...) » ; à : p. 76, « (...) il s'impose ».	NIETZSCHE F., <i>Aurore</i> , GF Flammarion, 2012, de : p. 114, « La langue et les préjugés sur lesquels (...) » ; à : p. 115 : « (...) de notre caractère et de notre destin ».

SUJET 1	SUJET 2
BENTHAM J., <i>Déontologie ou Science de la morale</i> , Encre marine, 2006, de : p. 65, « Nier l'existence des affections (...) » ; à : p. 66, « (...) à peu près où elle les a trouvées ».	MURDOCH I., <i>La Souveraineté du bien</i> , Éclat poche, 2023, de : p. 81, « J'ai dit précédemment (...) » ; à : p. 82 : « (...) 13 octobre 1907 ».
KIERKEGAARD S., <i>Ou bien... ou bien...</i> , Gallimard, coll. TEL, 1999, de : p. 55, « Pour ranger les différents médiums dans une hiérarchie (...) » ; à : p. 56, « (...) la musique était un langage ».	MALEBRANCHE N., <i>Œuvres I (De la recherche de la vérité, IV, ch. II)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1979, de : p. 398, « C'est une notion commune (...) » ; à : p. 399 : « (...) le corps d'un homme vivant ».
DESCARTES R., <i>Œuvres et Lettres (Règles pour la direction de l'esprit)</i> , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 70, « si nous voulons lire (...) » ; à : p. 72, « (...) dans la rhétorique ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 1995, de : p. 427, « Le concept du bonheur (...) » ; à : p. 428 : « (...) la nature en nous n'en est pas capable ».
Les présocratiques (HÉRACLITE), <i>Les écoles présocratiques (Héraclite, Fragments)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 90, « Les yeux et les oreilles (...) » ; à : p. 92, « (...) sage et excellente ».	BERGSON H., <i>Matière et mémoire</i> , P.U.F., Quadrige, 2010, de : p. 178, « Qu'on réfléchisse, en effet, à la destination (...) » ; à : p. 179 : « (...) est la parole articulée ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe I</i> , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 13, « On ne sait plus (...) » ; à : p. 15, « (...) une fuite inauthentique ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 160, « J'ai souvent examiné (...) » ; à : p. 162 : « (...) causes matérielles ».
ARENDT H., <i>Qu'est-ce que la politique ?</i> , Seuil, Points Essais, 1995, de : p. 75, « Ce qui distinguait (...) » ; à : p. 77, « (...) la liberté dans la polis ».	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> , Points Essais, 1997, de : p. 103, « Puisque, donc, le choix (...) » ; à : p. 105 : « (...) la différence entre les humains ».
HEGEL G.W.H., <i>La philosophie de l'histoire</i> , Le livre de Poche, La Pochothèque, 2009, de : p. 154, « C'est ici qu'il faudrait élucider (...) » ; à : p. 155, « (...) des moments singuliers ».	PLATON, <i>Gorgias 492a-d</i> , GF Flammarion, 2007, de : p. 231, « Ah tu es vraiment charmant (...) » ; à : p. 232 : « (...) paraîtra tout à fait évident ».
HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : p. 87, « Les hommes sont fatigués (...) » ; à : p. 89, « (...) une possibilité oubliée ».	HUSSERL E., <i>Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps</i> , P.U.F., Épiméthée, 1964, de : p. 77, « Le souvenir n'est donc pas (...) » ; à : p. 78 : « (...) l'être-présent de l'objet perçu ».
COURNOT A.-A., <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i> , Vrin, 1975, de : p. 40, « Dans le langage rigoureux (...) » ; à : p. 41, « (...) ou l'observation statistique ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, III, 10</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 327, « La plupart de nos vacances (...) » ; à : p. 329 : « (...) principe plus caché ».

SUJET 1	SUJET 2
WEBER M., <i>L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> , Agora Pocket, 1967, de : p. 208, « L'homme n'est que le régisseur (...) » ; à : p. 209, « (...) voulue par Dieu ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome 1 (Rousseau juge de Jean-Jacques)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959, de : p. 805, « La sensibilité est le principe (...) » ; à : p. 806 : « (...) à la bienveillance ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie politique</i> , LGF, Le Livre de poche, 1997, de : p. 60, « Du point de vue des idées (...) » ; à : p. 61, « (...) ce genre de phénomènes ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, III, 13</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 474, « J'ai un dictionnaire (...) » ; à : p. 477 : « (...) travailler ».
FEUERBACH L., <i>Éthique : l'Eudémonisme, suivi de L'homme est ce qu'il mange</i> , Hermann, 2012, de : p. 107, « Le nectar et l'ambrosie (...) » ; à : p. 109, « (...) trouvées dans l'Antiquité ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Théétète, 201c)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 1963, « THÉÉTÈTE - c'est bien ce que j'ai entendu (...) » ; à : p. 1964 : « (...) tout à fait ainsi oui ».
POPPER K., <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : p. 75, « Croire en l'existence d'une loi (...) » ; à : p. 76, « (...) similitude avec la précédente situation ».	MACHIAVEL N., <i>Le Prince</i> , P.U.F., 2000, de : p. 203, « Puisqu'il est donc nécessaire (...) » ; à : p. 207 : « (...) sa réputation et son état ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>La musique et l'ineffable</i> , Seuil 1983, de : p. 134, « Comment la valeur objective d'une œuvre (...) » ; à : p. 136, « (...) tout naturellement de la musique de Fauré ? ».	ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes, III</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1964, (Du contrat social, Livre II), p. 379, « J'appelle donc République (...) » ; à : p. 380 : « (...) nécessité d'un Législateur ».
KANT E., <i>Réflexions sur l'éducation</i> , Vrin, 1966, de : p. 118, « En ce qui concerne les facultés intellectuelles supérieures (...) » ; à : p. 119, « (...) nomme autodidactes ».	RICCEUR P., <i>Soi-même comme un autre</i> , Seuil, coll. Points, 1990, de : p. 234, « Le cadre éthico-juridique (...) » ; à : p. 236 : « (...) est l'humanité entière ».
HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : p. 74, « Mais il y a plus (...) » ; à : p. 75, « (...) et de le dire ».	HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1983, de : p. 95, « Par mœurs, je n'entends (...) » ; à : p. 96 : « (...) autre talent de l'esprit ».
LEVINAS E., <i>Entre nous, Essais sur le penser à l'autre</i> , Livre de Poche (Grasset, 1991), de : p. 100, « La souffrance est, certes, dans (...) » ; à : p. 101, « (...) l'acte dans la non-liberté ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Émile ou de l'éducation, [Livre III]</i> , GF Flammarion, 2009, de : p. 251, « Je veux que nous fassions (...) » ; à : p. 253 : « (...) et croit n'être qu'un ouvrier ».
SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 2019, de : p. 727, « La conséquence essentielle (...) » ; à : p. 728, « (...) revendiquer cette guerre ».	PLOTIN, <i>Traité 1-6 (Ennéades)</i> , GF Flammarion, 2022, de : p. 112, « Qu'il n'est pas même possible (...) » ; à : p. 114 : « (...) suivant le mérite ? ».
HUSSERL E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976/1989, de : p. 298, « La tâche que (...) » ; à : p. 299, « (...) de pensée scientifique ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 191, « Mais quel est le corps de l'esprit (...) » ; à : p. 193 : « (...) n'emporte aucun poids ».

SUJET 1	SUJET 2
<p>SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, Gallimard, Folio Essais, 2009, de : p. 387, « On a reconnu l'imagination (...) » ; à : p. 388, « (...) à proprement parler connues ».</p>	<p>THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i>, GF Flammarion, 1999, de : p. 134, « Il faut encore montrer (...) » ; à : p. 136 : « (...) de justice, ainsi qu'on l'a montré ».</p>
<p>AVERROÈS, <i>L'intelligence et la pensée</i>, GF Flammarion, 1998, de : p. 50, « III, comm. 2 (...) » ; à : p. 51, « (...) [existant] dans le corps ».</p>	<p>HUSSERL E., <i>Recherches phénoménologiques pour une constitution</i>, P.U.F., Épiméthée, 1982, de : p. 38, « Dans le plaisir esthétique (...) » ; à : p. 39 : « (...) l'acte d'évaluation, etc. ».</p>
<p>ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i>, Gallimard, coll. TEL, 2002, de : p. 70, « Se connaître, ce n'est pas (...) » ; à : p. 71, « (...) faire une forme de connaissance ».</p>	<p>MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même</i>, GF Flammarion, 1992, de : p. 114, « Avant tout, ne te trouble point (...) » ; à : p. 115 : « (...) ce qu'un autre a reçu ».</p>
<p>FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XIX</i>, P.U.F., 1995, de : p. 70, « Droit et violence sont aujourd'hui (...) » ; à : p. 71, « (...) mais celle de la communauté ».</p>	<p>HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i>, GF Flammarion, 1983, de : p. 86, « Tous les raisonnements sur (...) » ; à : p. 87 : « (...) et d'un fait ».</p>
<p>KANT E., <i>Réflexions sur l'éducation</i>, Vrin, 1966, de : p. 141, « On pose la question (...) » ; à : p. 142, « (...) timide et sombre ».</p>	<p>WEIL S., <i>La Pesanteur et la grâce</i>, Pocket, coll. Agora, 1988/1991, de : p. 147, « Le malheur contraint (...) » ; à : p. 149 : « (...) entre l'éternité ».</p>
<p>ALAIN, <i>Éléments de philosophie</i>, Folio Essais, 1990, de : p. 263, « On dit communément (...) » ; à : p. 264, « (...) vouloir nos joies ».</p>	<p>ARISTOTE, <i>Métaphysique tome 1</i>, Vrin, 1991/2003, de : p. 198, « Il est cependant possible d'établir par réfutation (...) » ; à : p. 200 : « (...) il se prête au raisonnement ».</p>
<p>BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe I</i>, Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 42, « La présence (...) » ; à : p. 42, « (...) hermaphrodites ».</p>	<p>HOBBS T., <i>Léviathan</i>, Sirey, 1971, de : p. 208, « La domination s'acquiert de deux façons (...) » ; à : p. 210 : « (...) de le sauver ou de le perdre ».</p>
<p>ARENDT H, <i>Condition de l'homme moderne</i>, Pocket, 1994, de : p. 232, « Chez l'homme l'altérité (...) » ; à : p. 234, « (...) mais pas avant ».</p>	<p>HOBBS T., <i>Léviathan</i>, Sirey, 1971/1983, de : p. 158, « Les lois de nature obligent (...) » ; à : p. 159 : « (...) choses mauvaises, des vices ».</p>
<p>MURDOCH I., <i>L'Attention romanesque</i>, La Table ronde, 2005, de : p. 167, « Tout dictateur cherche (...) » ; à : p. 168, « (...) et comme agents moraux et spirituels ».</p>	<p>ROUSSEAU J.-J., <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i>, GF Flammarion, 1971/1992, de : p. 182, « Je ne vois dans tout (...) » ; à : p. 183 : « (...) lois de la mécanique ».</p>
<p>LEVINAS E., <i>Entre nous, Essais sur le penser à l'autre</i>, Livre de Poche (Grasset, 1991), de : p. 28, « Un partie importante de l'humanité ne trouve plus dans la religion (...) » ; à : p. 30, « (...) de la justice et de l'injustice ».</p>	<p>ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : p. 428, « Les langues se forment (...) » ; à : p. 429 : « (...) influent sur sa langue ».</p>

SUJET 1	SUJET 2
HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques I : La Science de la logique</i> , Vrin, 1986, de : p. 574, « L'effectivité et la pensée (...) » ; à : p. 575, « (...) homme d'État effectif ».	MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même (II, 17)</i>, GF Flammarion, 1992, de : p. 44, « Le temps de la vie de l'homme (...) » ; à : p. 45 : « (...) se fait selon la nature ».
SÉNÈQUE, <i>La vie heureuse</i> , GF Flammarion, 2005, de : p. 46, « Aussi longtemps, assurément (...) » ; à : p. 47, « (...) selon la majorité ».	ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i>, Gallimard, 2002, de : p. 132, « Mais il y a une question (vague) (...) » ; à : p. 133 : « (...) vis-à-vis de la volonté ».
CONDILLAC E. (de), <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2014, de : p. 104, « Tant que l'imagination (...) » ; à : p. 105, « (...) de la contemplation et de la mémoire ».	HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques, III, §382, Addition</i>, Vrin, 1988/1992, de : p. 392, « La substance de l'esprit est la liberté (...) » ; à : p. 393 : « (...) totalement de soi la contradiction ».
FOUCAULT M., <i>La volonté de savoir</i> , Gallimard, 1976, de : p. 125, « - que là où il y a pouvoir (...) » ; à : p. 127, « (...) rapports de pouvoir ».	SPINOZA B., <i>Œuvres complètes (Traité de la Réforme de l'entendement)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : p. 119, « Et maintenant (...) » ; à : p. 121 : « (...) vraies et simples ».
ROUSSEAU J.-J., <i>Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes</i>, GF Flammarion, 1992, de : p. 206, « Chaque objet reçut d'abord un nom (...) » ; à : p. 207, « (...) aucun modèle dans la Nature ? ».	SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : p. 185, « L'objet technique n'est pas beau (...) » ; à : p. 187 : « (...) heures de nuit ».
AVERROÈS, <i>La Béatitude de l'âme</i> , Vrin, 2001, de : p. 233, « Quant aux choses (...) » ; à : p. 235, « (...) achevée ».	SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i>, P.U.F., Quadrige, 1966, de : p. 261, « L'homme est à la fois impulsion (...) » ; à : p. 262 : « (...) au tourment de l'ennui ».
ARENDT H., <i>La vie de l'esprit</i> , P.U.F., 2007, de : p. 37, « Le monde où naissent les hommes (...) » ; à : p. 38, « (...) perçus et percevants ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai savoir</i>, GF Flammarion, 1997/2007, de : p. 285, « Dans la science, les convictions (...) » ; à : p. 286 : « (...) moins dangereuse, moins néfaste ? ».
ARISTOTE, <i>De l'âme</i> , GF Flammarion, 2018, de : p. 151, « Nous exprimons bien un genre particulier (...) » ; à : p. 154, « (...) d'un corps naturel pourvu d'organes ».	RAWLS J., <i>La justice comme équité</i>, La Découverte, 2003/2008, de : p. 85, « La justice (...) » ; à : p. 87 : « (...) usage précoce ».
SÉNÈQUE, <i>Les Stoïciens (De la vie heureuse)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 735, « Tu as comme lot une nature (...) » ; à : p. 736, « (...) se vend à eux ».	SIMONDON G., <i>Sur la technique</i>, P.U.F., 2014, de : p. 363, « Une nouvelle querelle (...) » ; à : p. 364 : « (...) enrichissement en potentiels ».

SUJET 1	SUJET 2
FEUERBACH L., <i>Éthique : l'Eudémonisme</i> , Hermann, 2012, de : p. 35, « Tout être vivant qui aime (...) » ; à : p. 37, « (...) ne souffre d'aucun manque ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 157, « Ainsi, il paraît non seulement (...) » ; à : p. 159 : « (...) des caractères aux conduites ».
BERGSON H., <i>Le rire</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 458, « Quel est l'objet de l'art ? (...) » ; à : p. 459, « (...) simplification pratique ».	PASCAL B., <i>Œuvres complètes (Pensées, 131)</i> , Seuil, 1963, de : p. 515, « Écoutez Dieu (...) » ; à : p. 515 : « (...) n'est inconcevable à l'homme ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique</i> , GF Flammarion, 2008, de : p. 132, « Si, en effet, il n'existe rien (...) » ; à : p. 133, « (...) maisons singulières ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, I, 31</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 402, « Ils ont leurs guerres (...) » ; à : p. 405 : « (...) s'en contenter ».
COURNOT A.-A., <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i> , Vrin, 1975, de : p. 26, « L'idée que nous nous formons (...) » ; à : p. 27, « (...) pas à chercher la raison ».	LOCKE J., <i>Lettre sur la tolérance</i> , GF Flammarion, 1992, de : p. 192, « Ensuite, le magistrat (...) » ; à : p. 194 : « (...) et dans les lieux sacrés ».
SMITH A., <i>Essais philosophiques</i> , Coda, 2006, de : p. 82, « Dans les premiers siècles (...) » ; à : p. 83, « (...) ils ne peuvent convenir ».	WEBER M., <i>La domination</i> , La découverte, 2015, de : p. 405, « Il y a deux siècles, (...) » ; à : p. 406 : « (...) des membres des sectes ».
DESCARTES R., in <i>Œuvres complètes, I</i> , Gallimard, coll. TEL, 2016, (<i>Règles pour la direction de l'esprit</i>), de : p. 343, « Pour rechercher la vérité (...) » ; à : p. 345, « (...) sera capable ».	LEVINAS E., <i>Autrement qu'être</i> , Livre de poche (Martinus Nijhoff 1974) de : p. 202, « Dire que le moi est substitution (...) » ; à : p. 203 : « (...) par elle-même, superbe, du moi ».
ARON R., <i>La philosophie critique de l'histoire</i> , Seuil, coll. Points Essais, 2018, de : p. 52, « Le présent vécu n'est jamais (...) » ; à : p. 54, « (...) relie l'individu au milieu. ».	LOCKE J., <i>Traité du gouvernement civil</i> , GF Flammarion, 1984/1992, de : p. 214, « Les hommes (...) » ; à : p. 216 : « (...) l'état de nature ».
AUGUSTIN, <i>La Cité de Dieu III</i> , Seuil, 1994, de : p. 116, « En effet, que l'on considère avec moi (...) » ; à : p. 118, « (...) la loi de sa propre paix ».	BERGSON H., <i>L'évolution créatrice</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 633, « Justement parce qu'elle cherche (...) » ; à : p. 634 : « (...) pour penser tel objet ».
HEIDEGGER M., <i>Les concepts fondamentaux de la métaphysique</i> , Gallimard, NRF, 1992, de : p. 294, « Le lézard ne se trouve (...) » ; à : p. 295, « (...) pure et simple du monde ».	PLATON, <i>Apologie de Socrate</i> , GF Flammarion, 2017, de : p. 83, « Quel effet, Athéniens (...) » à p. 84 : « (...) dire la vérité ».
JASPERS K., <i>Introduction à la philosophie</i> , 10/18, 1981, de : p. 56, « L'exigence absolue vient à moi (...) » ; à : p. 58, « (...) mais de son propre fondement transcendant ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 235, « Avant toutes ces lois (...) » ; à : p. 236 : « (...) quatrième loi naturelle ».

SUJET 1	SUJET 2
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (La dimension de l'âme)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 284, « Dis-moi, je te prie, si (...) » ; à : p. 286, « (...) tu me l'avais accordé de la justice ».	BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe I</i> , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 95, « D'autre part (...) » ; à : p. 96 : « (...) la normalité ».
BEAUVOIR S. (de), <i>Le deuxième sexe I</i> , Gallimard, Folio essais, 1976, de : p. 20, « Il n'y a pas (...) » ; à : p. 22, « (...) l'un à l'autre ».	KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006/2001, de : p. 128, « Le temps n'est pas quelque chose (...) » ; à : p. 128 : « (...) intuition externe ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Le Rêve de d'Alembert)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 310, « Je suis donc tel (...) » ; à : p. 313, « (...) souffre ou qui ne jouisse ».	POPPER K., <i>Conjectures et réfutations</i> , Payot, 1985, de : p. 49, « L'erreur fondamentale (...) » ; à : p. 50 : « (...) déceler et éliminer l'erreur ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Pensées philosophiques [Pensée XXVIII])</i> , Classiques Garnier, 1956/1998, de : p. 26, « Les esprits bouillants (...) » ; à : p. 27, « (...) quatre pieds et deux ailes ».	MAÏMONIDE, <i>Le livre de la connaissance</i> , P.U.F., Quadrige, 2013, de : p. 391, « Le libre arbitre (...) » ; à : p. 392 : « (...) nous ait été remise ».
ALAIN, <i>Propos sur le bonheur</i> , Gallimard, Folio Essais, 1928, de : p. 59, « Qui est-ce qui a choisi ? (...) » ; à : p. 61, « (...) la tête de Méduse ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : p. 66, « Si l'esprit acquiesce (...) » ; à : p. 67 : « (...) loin qu'ils jugent à propos ».
BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 87, « Nulle part cet écrasement de la conscience (...) » ; à : p. 89, « (...) en présence de nous-mêmes ».	MALEBRANCHE N., <i>Œuvres II (Entretiens sur la métaphysique et sur la religion, IV, IX)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1992, de : p. 726, « Écoutez donc (...) » ; à : p. 727 : « (...) de telle ou telle blessure »
FOUCAULT M., <i>Naissance de la biopolitique</i> , Gallimard, 2004, de : p. 323, « Que faut-il (...) » ; à : p. 325, « (...) de gouvernement ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : p. 154, « Je suis aussi pour cette détermination (...) » ; à : p. 155 : « (...) à lever ou à ne pas lever le bras ».
LOCKE J., <i>Traité du gouvernement civil</i> , GF Flammarion, 1984/1992, de : p. 260, « Les choses de ce monde (...) » ; à : p. 261, « (...) prérogatives justes ».	HUSSERL E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976/1989, de : p. 358, « Mais avec l'apparition de la philosophie (...) » ; à : p. 360 : « (...) son origine historique ».
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (Le Maître)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 403, « Mais, lorsqu'il est question des choses (...) » ; à : p. 404, « (...) nous en sommes persuadés »	TOCQUEVILLE A., <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : p. 120, « Ne demandez point quel charme singulier (...) » ; à : p. 121 : « (...) à la fois énergétique et générale ».

SUJET 1	SUJET 2
KANT E., <i>Opuscules sur l'histoire : Le conflit des facultés</i>, GF Flammarion, 1990/2014, de : p. 211, « Peu importe si la révolution (...) » ; à : p. 213, « (...) de s'y associer effectivement ».	HUSSERL E., <i>Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps</i> , P.U.F., Épipiméthée, 1964, de : p. 37, « Nous mettons maintenant (...) » ; à : p. 39 : « (...) comme sans cesse autre ».
HEIDEGGER M., <i>Le principe de raison</i> , Gallimard, 1962, de : p. 135, « Seulement il a fallu (...) » ; à : p. 137, « (...) incubation du principe de raison ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome 1 (Rousseau juge de Jean-Jacques)</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959, de : p. 823, « J'ai dit que J. J. (...) » ; à : p. 824 : « (...) ce qu'il doit aimer ».
FOUCAULT M., <i>Dits et écrits II</i> , Gallimard coll. Quarto, 2001, de : p. 1388, « On essaie (...) » ; à : p. 1388, « (...) dans le souvenir ».	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i>, Verdier, 2012, de : p. 1205, « Les philosophes (...) » ; à : p. 1206 : « (...) avant nous ».
PLATON, <i>Œuvres complètes (Le Sophiste)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 1828, « L'enseignement par le discours (...) » ; à : p. 1829, « (...) notre tâche est de l'attaquer. ».	MURDOCH I., <i>L'Attention romanesque</i>, La Table ronde, 2005, de : p. 218, « C'est en effet la matérialisation (...) » ; à : p. 219 : « (...) une sorte de faillite spirituelle ».
COURNOT A.-A., <i>Essai sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique</i> , Vrin, 1975, de : p. 485, « Les faits positifs (...) » ; à : p. 486, « (...) on ne l'impose point ».	DIDEROT D., <i>Salons</i>, Gallimard, Folio Classique, 2008, de : p. 431, « Rien n'est beau sans unité (...) » ; à : p. 432 : « (...) d'il peut être à il est ».
ROUSSEAU J.-J., <i>Émile ou de l'éducation, [Livre V]</i> , GF Flammarion, 2009, de : p. 659, « On se doute bien que tous ces emplois (...) » ; à : p. 661, « (...) l'un se soutient toujours mal sans l'autre ».	WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i>, Gallimard, coll. TEL, 2004, de : p. 136, « Comment les mots se rapportent-ils (...) » ; à : p. 137 : « (...) aucun à le dire de moi-même ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i>, Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 169, « Comme toute théorie (...) » ; à : p. 170, « (...) ou en vain ».	LÉVI-STRAUSS C., <i>La pensée sauvage</i> , Pocket, coll. Agora, 2007, de : p. 27, « Pour transformer une herbe folle (...) » ; à : p. 29 : « (...) la constitution d'une « mémoire » ».
THOMAS D'AQUIN, <i>Somme contre les Gentils II</i>, GF Flammarion, 1999, de : p. 102, « Dieu produit à partir de rien (...) » ; à : p. 103, « (...) pour produire quelque chose ».	WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, 1999, de : p. 285, « Il n'existe par ailleurs (...) » ; à : p. 286 : « (...) en régression ».
ARISTOTE, <i>Physique</i> , GF Flammarion, 2002, de : p. 124, « Mais puisque la nature se dit (...) » ; à : p. 126, « (...) dans les choses naturelles son existence est donnée ».	JAMES W., <i>Le pragmatisme</i>, Flammarion, Champs classiques, 2007, de : p. 157, « L'idée de Dieu (...) » ; à : p. 157 : « (...) les plus sérieux ».
RICŒUR P., <i>Lectures 1. Autour du politique</i> , Seuil, coll. Points, 1999, de : p. 194, « Avant de contraindre (...) » ; à : p. 195, « (...) <i>Audi alteram partem</i> ? ».	SPINOZA B., <i>Œuvres III (Traité théologico-politique)</i>, P.U.F., 1999, (2016) de : p. 643, « Je le reconnais (...) » ; à : p. 645 : « (...) libres ».

SUJET 1	SUJET 2
HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., 2013, de : p. 291, « La conscience morale exprime (...) » ; à : p. 292, « (...) validité en et pour soi ».	HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i>, Métis Presses, 2008, de : p. 93, « Pour comprendre les raisons (...) » ; à : p. 94 : « (...) il mérite le respect ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i>, Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 195, « Au sujet de la priorité (...) » ; à : p. 196, « (...) communément humaine ».	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, 2012, de : p. 363, « Quant à ma méthode (...) » ; à : p. 365 : « (...) les choses sensibles ».
SCHOPENHAUER A., <i>Les deux problèmes fondamentaux de l'éthique</i> , Gallimard, Folio Essais, 2009, de : p. 77, « Tournons-nous donc avec (...) » ; à : p. 79, « (...) ce qui s'y trouve ».	MAUSS M., <i>Sociologie et anthropologie</i>, P.U.F., 1950/1999, de : p. 384, « Dans toute société (...) » ; à : p. 386 : « (...) apprendre à nager ».
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (Les Confessions)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 1017, « À cela s'ajoute une deuxième forme (...) » ; à : p. 1018, « (...) une simple expérimentation ».	HEIDEGGER M., <i>Essais et conférences</i>, Gallimard, 1958, de : p. 258, « Entendre est avant tout se recueillir (...) » ; à : p. 259 : « (...) nous n'écoutons absolument pas ».
ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes III</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1964, (<i>Du contrat social, Livre IV</i>), de : p. 440, « Il n'y a qu'une seule loi qui (...) » ; à : p. 441, « (...) il n'y a plus de liberté ».	PUTNAM H., <i>In De Vienne à Cambridge, « Explication et référence »</i> , Gallimard 1996, de : p. 326, « Il est facile de construire (...) » ; à : p. 328 : « (...) on aurait déguisé la situation réelle ».
POPPER K., <i>La société ouverte et ses ennemis I</i>, Seuil, 1979, de : p. 142, « J'appelle société close (...) » ; à : p. 143, « (...) encore à ses débuts ».	SÉNÈQUE, <i>La vie heureuse</i> , GF Flammarion, 2005, de : p. 68, « Allons, que la vertu (...) » ; à : p. 69 : « (...) un homme heureux ».
DESCARTES R., <i>Œuvres et Lettres (La recherche de la vérité)</i> , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 880, « Lesquelles choses (...) » ; à : p. 881, « (...) vient de l'épargne ».	JANKÉLÉVITCH V., <i>Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien 1. La manière et l'occasion.</i> , Seuil, Points, 1980, de : p. 50, « Toutes les transitions (...) » ; à : p. 51 : « (...) le don des dieux au poète ».
KIERKEGAARD S., <i>Miettes philosophiques, Le concept de l'angoisse, Traité du désespoir</i>, Gallimard, coll. TEL, 1990, de : p. 329, « C'est pourquoi le possible est (...) » ; à : p. 330, « (...) nous arrache absolument le pouvoir ».	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i> , Points Essais, 1997, de : p. 89, « Quant à nous, donc (...) » ; à : p. 93 : « (...) mieux posséder que les humains ».
DESCARTES R., <i>Œuvres et Lettres (Lettre à Chanut)</i>, Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 1277, « Je passe maintenant (...) » ; à : p. 1278, « (...) souvent aux autres ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Lois)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 939, « Ne sommes-nous pas forcés (...) » ; à : p. 941 : « (...) tu as raison ».

SUJET 1	SUJET 2
FOUCAULT M., <i>Les mots et les choses</i> , Gallimard, 1966, de : p. 398, « Une chose en tout cas (...) » ; à : p. 398, « (...) visage de sable ».	KANT E., <i>Œuvres philosophiques, III (La religion dans les limites de la simple raison)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1986, de : p. 115, « Dans une communauté (...) » ; à : p. 116 : « (...) nullement à redouter ».
HEIDEGGER M., <i>Essais et conférences</i> , Gallimard, 1958, de : p. 235, « Il est à présumer que la poésie (...) » ; à : p. 236, « (...) « C'est là plutôt ce que je crois » ».	MAÏMONIDE, <i>Traité d'éthique</i> , Desclée de Brouwer, 2001, de : p. 58, « Raisons médicales (...) » ; à : p. 60 : « (...) en bonne santé ».
BACON F., <i>Novum Organum</i>, P.U.F., 2001, de : p. 113, « L'entendement humain (...) » ; à : p. 114, « (...) négative est plus grande ».	SARTRE J.-P., <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i> , Gallimard, Folio Essais, 1948/1985, de : p. 14, « Ici, comme partout (...) » ; à : p. 15 : « (...) les y reconnaître ».
BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F. Quadrige, 2007, de : p. 78, « Il est vrai que nous (...) » ; à : p. 78, « (...) la durée symboliquement ».	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, 2012, de : p. 990, « L'ensemble de la Loi (...) » ; à : p. 992 : « (...) l'homme est immortel ».
HERSCH J., <i>L'exigence absolue de liberté</i> , Métis Presses, 2008, de : p. 110, « Tous les êtres humains naissent (...) » ; à : p. 111, « (...) est donc doublement justifié ».	WEBER M., <i>Concepts fondamentaux de sociologie</i> , Gallimard, coll. TEL, 2016, de : p. 96, « 3. Toute interprétation (...) » ; à : p. 97 : « (...) réceptif ».
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (Libre arbitre)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 483, « Tu m'avais dit qu'il (...) » ; à : p. 485, « (...) pas dû le donner ».	JANKÉLÉVITCH V., <i>L'ironie</i> , Flammarion, Champs essais, 1979/2005, de : p. 27, « Plus précisément encore (...) » ; à : p. 29 : « (...) l'ensemble de tous mes rôles ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Supplément au Voyage de Bougainville)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 480, « Rien, en effet, te paraît-il (...) » ; à : p. 482, « (...) Je te mentirais si je te l'assurais ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Gorgias)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 435, « Bien, je vais essayer (...) » ; à : p. 436 : « (...) qu'est la cuisine pour le corps. ».
LEVINAS E., <i>Autrement qu'être</i> , Livre de poche (Martinus Nijhoff 1974), de : p. 194, « On ne peut donc pas reprocher (...) » ; à : p. 195, « (...) c'est à dire d'accueillir son choix ».	SMITH A., <i>Essais philosophiques, Coda</i> , 2006, de : p. 160, « En peinture, (...) » ; à : p. 161 : « (...) d'imitations que dans l'autre ».
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i>, Gallimard, Folio Essais, 1985, de : p. 98, « Le mouton est mal placé (...) » ; à : p. 99, « (...) comme ta jambe est à toi » ».	LOCKE J., <i>Essai sur l'entendement humain, II</i> , Vrin, 2001, de : p. 468, « Les pouvoirs forment donc (...) » ; à : p. 471 : « (...) manquer son utilité ».
BACON F., <i>Novum Organum</i> , P.U.F., 1986, de : p. 156, « Ceux qui ont traité (...) » ; à : p. 158, « (...) jamais fait ou pensé ».	TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i> , GF Flammarion, 1981, de : p. 360, « Comme, dans les siècles (...) » ; à : p. 361 : « (...) deux du même maître ».

SUJET 1	SUJET 2
CICÉRON, <i>Traité des lois</i>, Les Belles Lettres, CUF, 2022, de : p. 18, « Il s'ensuit donc que la nature nous a créés (...) » ; à : p. 19, « (...) en quelque chose se donner l'avantage ».	RICCEUR P., <i>Lectures 1. Autour du politique</i> , Seuil, coll. Points, 1999, de : p. 174, « Il en résulte qu'il n'y a pas (...) » ; à : p. 175 : « (...) Une « bonne » rhétorique est possible ! ».
DESCARTES R., in <i>Œuvres complètes</i> , I, Gallimard, TEL, 2016, (<i>Règles pour la direction de l'esprit</i>), de : p. 335, « Touchant les objets (...) » ; à : p. 337, « (...) mais de l'histoire ».	FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i>, Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 429, « Si à une époque où la religion (...) » ; à : p. 430 : « (...) la lumière inaltérée de la vérité ».
MURDOCH I., <i>La Souveraineté du bien</i> , Éclat poche, 2023, de : p. 122, « Si, continuant à suivre (...) » ; à : p. 123, « (...) que de ce qu'il ne devait pas faire ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai Savoir</i>, GF Flammarion, 2007, de : p. 162, « Gardons-nous (...) » ; à : p. 163 : « (...) récemment délivrée ».
WEBER. M., <i>L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> , Pocket, 1964, de : p. 214, « On peut dire qu'aussi loin (...) » ; à : p. 216, « (...) autrement dit, à s'enrichir ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Lysis, 208e)</i>, Flammarion, 2008/2011, de : p. 1016, « Ils sont donc bien nombreux (...) » ; à : p. 1017 : « (...) Oui, je le crois, répondit-il ».
SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i>, Aubier, 1989, de : p. 81, « le malaise dans la situation (...) » ; à : p. 82, « (...) nécessité d'une culture technique ».	HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971/1983, de : p. 144, « L'insensé a dit dans son cœur (...) » ; à : p. 146 : « (...) n'en est pas moins faux ».
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i>, Vrin, 1991/2003, de : p. 505, « Mais parmi les jeux (...) » ; à : p. 507, « (...) pas dans le jeu que consiste le bonheur ».	WITTGENSTEIN L., <i>Le cahier bleu et le cahier brun</i> , Gallimard, coll. TEL, 1996, de : p. 43, « La raison principale pour laquelle (...) » ; à : p. 45 : « (...) « pensée dans notre cerveau » ».
ARENDT H., <i>Eichmann à Jérusalem</i> , Gallimard, coll. Quarto, 2002, de : p. 1297, « Nous avons entendu (...) » ; à : p. 1298, « (...) tout à fait démodée ».	PASCAL B., <i>Œuvres complètes (De l'esprit géométrique et de l'art de persuader)</i>, Seuil, 1963, de : p. 355, « L'art de persuader a (...) » ; à : p. 355 : « (...) charme et qui l'entraîne ».
FOUCAULT M., <i>Surveiller et punir</i>, Gallimard, coll. TEL, 1975, de : p. 180, « L'utilisation exhaustive (...) » ; à : p. 182, « (...) nouvelles formes de savoir ».	HUME D., <i>Essais et traités sur plusieurs sujets I – Superstition et enthousiasme</i> , Vrin, 1999, de : p. 133, « C'est maintenant une maxime (...) » ; à : p. 134 : « (...) L'ENTHOUSIASME ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XVIII</i>, P.U.F., 1994, de : p. 150, « Par souci d'un mode (...) » ; à : p. 152, « (...) de nombreux siècles de culture ».	PASCAL B., <i>Pensées opuscules et lettres (Préface au Traité du vide)</i> , Classiques Garnier, 2010, de : p. 662, « L'éclaircissement de cette différence (...) » ; à : p. 663 : « (...) le même avantage ? ».
MARX K., <i>Œuvres I (Travail salarié et capital)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1963, de : p. 226, « Le machinisme produit les mêmes effets (...) » ; à : p. 227, « (...) payé plus bas, plus mal ? ».	POPPER K., <i>Logique de la découverte scientifique</i>, Payot, 1995, de : p. 207, « L'on entend parfois dire (...) » ; à : p. 209 : « (...) des lois sont corroborées ».

SUJET 1	SUJET 2
MILL J.-S., <i>L'utilitarisme</i>, P.U.F., Quadrige, 1998, de : p. 56, « On affirme souvent que l'utilitarisme (...) » ; à : p. 57, « (...) produire une conduite mauvaise ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai savoir</i> , GF Flammarion, 1997/2007, de : p. 163, « L'intellect n'a, durant (...) » ; à : p. 164 : « (...) ou à la domination ».
BERGSON H., <i>La pensée et le mouvant</i>, P.U.F., Quadrige, 1996, de : p. 110, « Au cours de la grande guerre (...) » ; à : p. 111, « (...) Là est précisément l'illusion ».	SPINOZA B., <i>Œuvres IV (Éthique, IV)</i> , P.U.F., 2020, de : p. 399, « La haine (...) » ; à : p. 399 : « (...) prolixité ».
SMITH A., <i>Théorie des sentiments moraux</i>, Rivages Poche, 2016, de : p. 47, « On se sert des mots de pitié (...) » ; à : p. 48, « (...) celui qui paraît les mettre en danger ».	RUSSELL B., <i>Problèmes de philosophie</i> , Payot, 1989, de : p. 88, « Il faut d'emblée admettre (...) » ; à : p. 89 : « (...) toute limite assignable ».
WITTGENSTEIN L., <i>Recherches philosophiques</i> , Gallimard, coll. TEL, 2004, de : p. 126, « Ce que nous appelons suivre une règle (...) » ; à : p. 127, « (...) serait la même chose que la suivre ».	MARC AURÈLE, <i>Pensées pour moi-même</i>, GF Flammarion, 1992, de : p. 142, « Qu'il y ait des atomes (...) » ; à : p. 144 : « (...) ce que je viens de dire ».
MURDOCH I., <i>L'Attention romanesque</i> , La Table ronde, 2005, de : p. 165, « Nous autres Occidentaux (...) » ; à : p. 166, « (...) l'absurde, l'incomplet ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Théétète, 161a)</i>, Flammarion 2008/2011, de : p. 1916, « SOCRATE – Tu aimes vraiment argumenter (...) » ; à : p. 1917 : « (...) comme en son sanctuaire ».
BERGSON H., <i>L'énergie spirituelle</i>, P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 919, « Supposons une leçon (...) » ; à : p. 920, « (...) jouer son rôle automatiquement ».	PLATON, <i>Gorgias 447a - 448b</i> , GF Flammarion, 1993, de : p. 121, « C'est le bon moment (...) » ; à : p. 123 : « (...) puisque tu le veux, réponds ».
COMTE A., <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, 2020 de : p. 148, « D'après ce sentiment (...) » ; à : p. 150, « (...) à titre de fondement ou de destination ».	HUME D., <i>Enquête sur les principes de la morale</i>, GF Flammarion, 1991, de : p. 228, « Le cas des vertus sociales (...) » ; à : p. 229 : « (...) qui correspondent entre elles ».
ARISTOTE, <i>De l'âme</i> , GF Flammarion, 2018, de : p. 254, « Mais, partons du fait que (...) » ; à : p. 256, « (...) sous l'effet du sens en activité ».	HEIDEGGER M., <i>Problèmes fondamentaux de la phénoménologie</i>, Gallimard, 1985, de : p. 41, « La recherche phénoménologique (...) » ; à : p. 42 : « (...) scientifique de l'histoire ».
FOUCAULT M., <i>La société punitive</i> , EHESS-Gallimard-Seuil, 2013, de : p. 29, « D'abord je crois que (...) » ; à : p. 31, « (...) éléments du pouvoir ».	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Contre les professeurs</i>, Points Essais, 2002, de : p. 81, « Si quelque chose est enseigné (...) » ; à : p. 85 : « (...) il l'a reçu ».
BERGSON H., <i>L'évolution créatrice</i>, P.U.F., Quadrige, 2007, de : p. 278, « Je vais fermer les yeux (...) » ; à : p. 279, « (...) quelque chose, par conséquent, subsiste encore ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, III, 13</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 410, « Considérez la forme de la justice (...) » ; à : p. 413 : « (...) point d'autre ».

SUJET 1	SUJET 2
DIDEROT D., <i>Salons</i> , Gallimard, Folio Classique, 2008, de : p. 364, « Les idées que les ruines (...) » ; à : p. 365, « (...) excuse notre faiblesse ».	SEXTUS EMPIRICUS, <i>Esquisses pyrrhoniennes</i>, Points Essais, 1997, de : p. 65, « Ceux qui disent que les sceptiques rejettent (...) » ; à : p. 67 : « (...) pas entraînés par lui à nous précipiter ».
ANSELME, <i>Œuvre de S. Anselme de Cantorbery, Tome 1 (Monologion)</i> , Cerf, 1986, de : p. 125, « Après ce que j'ai perçu (...) » ; à : p. 127, « (...) mais un seul esprit ».	HUME D., <i>Traité de la nature humaine, I, L'entendement, I, ii, III</i>, GF Flammarion, 1995, de : p. 86, « De même que c'est de la disposition des objets (...) » ; à : p. 87 : « (...) ne peut être séparé d'une telle succession ».
TOCQUEVILLE A., <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i>, GF Flammarion, 1981, de : p. 385, « Lorsque je songe aux petites (...) » ; à : p. 385, « (...) la peine de vivre ? ».	PLOTIN, <i>Traités 1-6 (Ennéades)</i> , GF Flammarion, 2022, de : p. 159, « Tous les événements (...) » ; à : p. 160 : « (...) aucun obstacle ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique</i>, GF Flammarion, 2008, de : p. 297, « Puisque de tels principes (...) » ; à : p. 298, « (...) nécessairement bien ».	DESCARTES R., <i>Œuvres et Lettres (Les principes de la philosophie)</i> , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 553, « Il y a beaucoup (...) » ; à : p. 555 : « (...) que les autres ».
WEBER M., <i>L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> , Pocket, 1964, de : p. 188, « Des écrits puritains (...) » ; à : p. 189, « (...) à la gloire divine ».	PLOTIN, <i>Traités 1-6 (Ennéades)</i>, GF Flammarion, 2022, de : p. 121, « Qu'on ait démontré qu'elle (...) » ; à : p. 123 : « (...) être par lui-même ».
ALAIN, <i>Propos sur le bonheur, XLVII</i>, Gallimard, Folio essais, 1928, de : p. 114, « On dit que le bonheur nous fuit (...) » ; à : p. 115, « (...) réflexion de cette peine-là ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 71, « Mais tout n'est pas dense (...) » ; à : p. 73 : « (...) son nom : le vide ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>L'ironie</i> , Flammarion, Champs essais, 1979/2005, de : p. 20, « Bien que toute connaissance n'ironise pas (...) » ; à : p. 21, « (...) champ intellectuel ».	KANT E., <i>Œuvres philosophiques, III</i>, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1986, <i>Propos de pédagogie</i>, de : p. 1150, « La discipline garde l'homme de s'écouter (...) » ; à : p. 1151 : « (...) du fait de son instinct ».
FEUERBACH L., <i>L'essence du christianisme</i>, Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 117, « La religion repose sur (...) » ; à : p. 118, « (...) l'infinité de sa propre essence ».	SPINOZA B., <i>Œuvres complètes (Traité de la Réforme de l'entendement)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : p. 129, « Resté à étudier (...) » ; à : p. 131 : « (...) étudiées sans ordre ».
HEIDEGGER M., <i>Essais et conférences</i> , Gallimard, 1958, de : p. 106, « Les « guerres mondiales » (...) » ; à : p. 107, « (...) en temps de paix ».	HUME D., <i>Enquête sur les principes de la morale</i>, GF Flammarion, 1991, de : p. 188, « Quand un homme appelle (...) » ; à : p. 190 : « (...) particuliers de l'amour de soi ».

SUJET 1	SUJET 2
FEUERBACH L., <i>Éthique : l'Eudémonisme</i>, Hermann, 2012, de : p. 45, « Qu'est-ce qui relève du bonheur ? (...) » ; à : p. 46, « (...) à l'indispensable, au nécessaire ».	LEIBNIZ G.W., <i>Nouveaux essais sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1990, de : p. 71, « Voilà qui va bien (...) » ; à : p. 72 : « (...) lorsqu'on s'y met ».
SMITH A., <i>Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations</i> , Folio Essais, 1976, de : p. 362, « Chez les nations (...) » ; à : p. 364, « (...) civil n'est pas aussi nécessaire ».	SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i>, Gallimard, coll. TEL, 2019, de : p. 356, « Nous pouvons répondre à présent (...) » ; à : p. 357 : « (...) fuite de moi-même vers l'objectivation ».
ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : p. 416, « Quand on calculerait mille ans (...) » ; à : p. 417, « (...) elle ne fait nulle impression ».	WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i>, Gallimard, 1999, de : p. 284, « Le premier procédé (...) » ; à : p. 285 : « (...) en ce domaine ».
HEGEL G.W.H., <i>Phénoménologie de l'esprit</i> , Vrin, 2006, de : p. 322, « Si, quant à ce terme visé (...) » ; à : p. 323, « (...) ou l'œuvre produite par elles ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (Essai sur les goûts dans les choses de la nature et de l'art)</i>, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 1241, « L'âme, indépendamment (...) » ; à : p. 1242 : « (...) à nous donner du plaisir ».
FOUCAULT M., <i>La volonté de savoir</i>, Gallimard, 1976, de : p. 123, « Faut-il alors retourner la formule (...) » ; à : p. 125, « (...) sans hypocrisie ».	SÉNÈQUE, <i>La brièveté de la vie</i> , GF Flammarion, 2005, de : p. 114, « Je m'étonne toujours (...) » ; à : p. 115 : « (...) lui céder la place ».
FOUCAULT M., <i>L'herméneutique du sujet</i> , Gallimard, 2001, de : p. 240, « Bien sûr (...) » ; à : p. 242, « (...) question de l'éthique ».	HUME D., <i>Enquête sur les principes de la morale</i>, GF Flammarion, 1991, de : p. 224, « Mais, pour aller plus loin, (...) » ; à : p. 225 : « (...) raisonnement sérieux ».
SPINOZA B., <i>Œuvres III (Traité théologico-politique)</i>, P.U.F., 1999 (2016), de : p. 607, « Je parle expressément (...) » ; à : p. 609, « (...) la souveraineté ».	WITTGENSTEIN L., <i>Leçons et conversations</i> , Gallimard, Les Essais, 1972, de : p. 107, « Supposez un croyant qui dise (...) » ; à : p. 108 : « (...) bien et mal assurées ».
HEGEL G.W.H., <i>Principes de la philosophie du droit</i> , P.U.F., 2013, de : p. 168, « En tant que désir (...) » ; à : p. 169, « (...) de toute valeur et de toute dignité ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i>, GF Flammarion, 1983, de : p. 87, « Cette proposition (...) » ; à : p. 88 : « (...) suprême degré ».
ANSELME, <i>Œuvre de S. Anselme de Cantorbery, Tome 1 (Monologion)</i> , Cerf, 1986, de : p. 121, « Il semble suivre de ce qui précède (...) » ; à : p. 123, « (...) elles furent faites de rien quelque chose ».	TOCQUEVILLE A. (de), <i>De la démocratie en Amérique, tome 2</i>, GF Flammarion, 1981, de : p. 9, « Je pense qu'il n'y a pas (...) » ; à : p. 11 : « (...) ils l'ont trouvé en eux-mêmes ».
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio Essais, 1985, de : p. 36, « Quelle que soit la constitution (...) » ; à : p. 37, « (...) et vous de même ».	PASCAL B., <i>Pensées opuscules et lettres (Pensées)</i>, Classiques Garnier, 2010, de : p. 529, « Et c'est pourquoi je n'entreprendrai (...) » ; à : p. 530 : « (...) porte ce caractère ».

SUJET 1	SUJET 2
ARISTOTE, <i>Éthique à Nicomaque</i> , Vrin, 1991/2003, de : p. 45, « Il vaut mieux sans doute (...) » ; à : p. 48, « (...) qu'une blancheur éphémère ».	KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : p. 274, « Le suicide est un crime (...) » ; à : p. 275 : « (...) pour sa conservation ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 39, « La métaphysique dit (...) » ; à : p. 41, « (...) n'a pas le choix ».	HOBBS T., <i>Du citoyen</i> , GF Flammarion, 2010, de : p. 263, « En troisième lieu (...) » ; à : p. 264 : « (...) par suite contre les lois naturelles ».
BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F., Quadrige, 2003, de : p. 117, « Le déterminisme psychologique (...) » ; à : p. 118, « (...) et qui en sont pourtant l'effet ? ».	PLATON, <i>Œuvres complètes (Ion, 535 a)</i> , Flammarion, 2008/2011, de : p. 578, « Or vous les rhapsodes (...) » ; à : p. 579 : « (...) et une possession du dieu ».
HEIDEGGER M., <i>Prolégomènes à l'histoire du concept de temps</i> , Gallimard, NRF, 2006, de : p. 70, « Le perçu, au sens rigoureux (...) » ; à : p. 72, « (...) ne le donne pas corporellement ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 318, « La sévérité des peines (...) » ; à : p. 319 : « (...) effectivement une peine ».
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio Essais, 1985, de : p. 273, « Nul n'a choisi ses parents (...) » ; à : p. 274, « (...) ou contre le verglas ».	KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006/2001, de : p. 667, « La créance, qui consiste à tenir (...) » ; à : p. 668 : « (...) la faire valoir hors de moi ».
ROUSSEAU J.-J., in <i>Œuvres complètes, III</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade (<i>Du contrat social, Livre I</i>), de : p. 360, « Trouver une forme d'association (...) » ; à : p. 361, « (...) partie indivisible du tout ».	MILL J.-S., <i>L'utilitarisme</i> , P.U.F., Quadrige, 1998, de : p. 26, « Pour l'instant, sans discuter (...) » ; à : p. 28 : « (...) équivaut à une preuve ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>L'irréversible et la nostalgie</i> , Flammarion, Champs essais, 2011, de : p. 239, « Le sens unique de la liberté (...) » ; à : p. 241, « (...) mille fioritures ».	HOBBS T., <i>Léviathan</i> , Sirey, 1971/1983, de : p. 146, « En effet, la question n'est pas celle des promesses (...) » ; à : p. 147 : « (...) ce qui leur est avantageux ».
BERGSON H., <i>Essai sur les données immédiates de la conscience</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 119, « Si je parcours des yeux (...) » ; à : p. 120, « (...) à la faire comprendre, et à la réfuter ».	Les présocratiques (HÉRACLITE), <i>Les écoles présocratiques (Héraclite, Fragments)</i> , Gallimard, Folio essais, 1991, de : p. 77, « Dans les mêmes fleuves (...) » ; à : p. 79 : « (...) une et la même ».
: FOUCAULT M., <i>Dits et écrits II</i> , Gallimard, coll. Quarto, 2001, de : p. 1377, « En somme (...) » ; à : p. 1377, « (...) destinées à l'assurer ».	: HEGEL G.W.H., <i>Encyclopédie des sciences philosophiques III : Philosophie de l'esprit</i> , Vrin, 1988, de : p. 269, « Lorsqu'on en appelle (...) » ; à : p. 270 : « (...) et l'arbitraire ».
KANT E., <i>Critique de la raison pure</i> , GF Flammarion, 2006/2001, de : p. 372, « Si je veux connaître par expérience (...) » ; à : p. 373, « (...) au sujet suivant ».	MARX K., <i>L'Idéologie allemande</i> , Éd. Sociales, 1976, de : p. 44, « Les pensées de la classe dominante (...) » ; à : p. 45 : « (...) distinct du pouvoir de cette classe ».

SUJET 1	SUJET 2
AVICENNE, <i>Réfutation de l'astrologie</i> , Albouraq, 2006, de : p. 68, « Le bonheur (...) » ; à : p. 73, « (...) universel ».	: MARX K., Œuvres I (Le Capital) , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1963, de : p. 717, « Quiconque veut vendre (...) » ; à : p. 718 : « (...) formes de production sociale ».
DESCARTES R., Œuvres et Lettres (Les principes de la philosophie) , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953, de : p. 589, « Mais parce que nous (...) » ; à : p. 591, « (...) par même moyen ».	JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 250, « Pour achever ces réflexions (...) » ; à : p. 251 : « (...) évidence immédiate ».
SPINOZA B., Œuvres complètes (Traité de la Réforme de l'entendement) , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1954, de : p. 105, « Je ne dirai (...) » ; à : p. 107, « (...) cette fin ».	WITTGENSTEIN L., <i>De la certitude</i> , Gallimard, coll TEL, 1965/1976, de : p. 84, « Maître et élève (...) » ; à : p. 85 : « (...) choix de ce jeu ».
ROUSSEAU J.-J., Émile ou de l'éducation, [Livre II] , GF Flammarion, 2009, de : p. 163, « En ôtant ainsi tous les devoirs (...) » ; à : p. 165, « (...) durant le reste de la vie ».	WEBER M., <i>L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme</i> , Pocket, 1967, de : p. 191, « Le travail cependant est autre chose (...) » ; à : p. 193 : « (...) travailler à la gloire divine ».
NIETZSCHE F., <i>Aurore</i> , GF Flammarion, 2012, de : p. 52, « Les pratiques qu'exige la société raffinée (...) » ; à : p. 53, « (...) tout le phénomène moral ».	HUSSERL E., La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale , Gallimard, coll. TEL, 1989, de : p. 348, « Ceux qui sont familiers (...) » ; à : p. 349 : « (...) communautés historiques »
HUSSERL E., <i>Expérience et jugement</i> , P.U.F., Épiméthée, 1970, de : p. 98, « Toute perception qui (...) » ; à : p. 99, « (...) les tendances se déchargent ».	LOCKE J., Essai sur l'entendement humain, II , Vrin, 2001, de p. 379, « Toutes les actions (...) » ; à : p. 381 : « (...) que l'on en a ».
HEIDEGGER M., <i>Questions I et II</i> , Gallimard, coll. TEL, 1968, de : p. 510, « Comme il nous arrive (...) » ; à : p. 512, « (...) contrefaçon de l'ousia phusis ».	MACHIAVEL N., Le Prince , P.U.F., 2000, de p. 209, « Mais puisqu'à propos des qualités (...) » ; à : p. 213 : « (...) aucun refuge ».
LEVINAS E., <i>Entre Nous, essais sur le penser à l'autre</i> , Livre de Poche (Grasset, 1991), de : p. 31, « L'amour, que la pensée (...) » ; à : p. 33, « (...) est un animal politique ».	NIETZSCHE F., Par-delà bien et mal , GF Flammarion, 2000, de : p. 139, « Le sentiment moral est (...) » ; à : p. 140 : « (...) la comparaison de nombreuses morales ».
FOUCAULT M., <i>Œuvres 2 (Qu'est-ce qu'un auteur ?)</i> , Gallimard, Bibl. De La Pléiade, 2015, de : p. 1267, « Il nous faudrait maintenant (...) » ; à : p. 1269, « (...) qu'à titre d'énigme ».	MACHIAVEL N., Le Prince , P.U.F., 2000, de p. 197, « De la naît une dispute (...) » ; à : p. 201 : « (...) sa cause principale ».
ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i> , Gallimard, 2002, de : p. 106, « Un homme part faire le marché (...) » ; à : p. 108, « (...) avec ce que vous avez dit ».	DESCARTES R., Œuvres et Lettres (Lettre au Père Mesland) , Gallimard, coll Bibliothèque de la Pléiade, 1953 de : p. 1177, « Pour ce qui est (...) » ; à : p. 1178 : « (...) et plus d'élan ».

SUJET 1	SUJET 2
KIERKEGAARD S., <i>Ou bien... ou bien...</i> , Gallimard, coll. TEL, 1943, de : p. 174, « Le souvenir surtout (...) » ; à : p. 175, « (...) parmi les êtres malheureux par souvenir ».	CONDILLAC E. (de), <i>Essai sur l'origine des connaissances humaines</i> , Vrin, 2014, de : p. 152, « Je trouve un corps (...) » ; à : p. 153 : « (...) se réunissent également ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 332, « Il est donc bien vrai (...) » ; à : p. 333, « (...) plus ou moins pénible ».	ÉPICURE, <i>Lettres et Maximes (Lettre à Ménécée)</i> , P.U.F., Épiméthée, 1995, de : p. 217, « Que nul, étant jeune (...) » ; à : p. 219 : « (...) tout ce qui n'est pas tel ».
ARENDT H., <i>La crise de la culture</i> , Gallimard, Folio Essais, 1972, de : p. 66, « La différence (...) » ; à : p. 67, « (...) qui durent à jamais ».	DIDEROT D., in <i>Œuvres</i> , tome 1, <i>Pensées sur l'interprétation de la nature</i> , Robert Laffont, coll. Bouquins, 1994, de : p. 593, « Qui sommes-nous pour expliquer (...) » ; à : p. 595 : « (...) et sourit de sa vanité ».
MARX K., <i>L'Idéologie allemande</i> , Éd. Sociales, 1976, de : p. 28, « Dès le début, une malédiction (...) » ; à : p. 29, « (...) un instinct conscient ».	MERLEAU-PONTY M., <i>La Structure du comportement</i> , P.U.F, Quadrige, 2009, de : p. 139, « La réflexologie de Pavlov (...) » ; à : p. 140 : « (...) tient dans la main ».
ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome 4 (Émile, livre IV)</i> , Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, de : p. 509, « C'est le peuple (...) » ; à : p. 510, « (...) point l'homme ».	ANSCOMBE E., <i>L'Intention</i> , Gallimard, 2002, de : p. 156, « Dans les petites activités de la vie (...) » ; à : p. 157 : « (...) et qui pourtant l'a renié ».
HUSSERL E., <i>Logique formelle et logique transcendantale</i> , P.U.F., Épiméthée, 1957, de : p. 22, « Si Lotze désigna (...) » ; à : p. 23, « (...) dans tout ce qu'elles font ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : p. 377, « Ainsi l'on parle aux yeux (...) » ; à : p. 379 : « (...) pour nous former un langage ».
BERGSON H., <i>La pensée et le mouvant</i> , P.U.F., Édition du centenaire, 1963, de : p. 1396, « Quand je promène sur (...) » ; à : p. 1397, « (...) et conscience signifie mémoire ».	PASCAL B., <i>Pensées L72-B199</i> , GF Flammarion, 1976, de : p. 64, « Que l'homme contemple donc (...) » ; à : p. 66 : « (...) néant où l'on ne peut arriver ? ».
BERKELEY G., <i>Trois dialogues entre Hylas et Philonous</i> , GF Flammarion, 1998, de : p. 205, « Hylas - Vous dites donc que vous vous fiez (...) » ; à : p. 207, « (...) sans aucun égard à la spéculation ».	WEIL S., <i>Œuvres (Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale)</i> , Gallimard, 1999, de : p. 288, « La technique automatique (...) » ; à : p. 289 : « (...) l'économie actuelle ».
AUGUSTIN, <i>Œuvres I (Libre arbitre)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1998, de : p. 496, « Assurément, si je dis (...) » ; à : p. 497, « (...) la prescience qu'elle serait ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 110, « Rien n'est plus libre (...) » ; à : p. 111 : « (...) bille à l'autre ».
MERLEAU-PONTY M., <i>Phénoménologie de la perception</i> , Gallimard, coll. TEL, 1945, de : p. 213, « L'expression esthétique confère (...) » ; à : p. 214, « (...) transformation de mon être ».	NIETZSCHE F., <i>Humain, trop humain I</i> , GF Flammarion, 2019, de : p. 60, « Tous les philosophes sont affectés (...) » ; à : p. 61 : « (...) et avec elle la vertu de modestie ».

SUJET 1	SUJET 2
DIDEROT D., <i>Salons</i> , Gallimard, Folio Classique, 2008, de : p. 82, « CHARDIN – C'est celui qui (...) » ; à : p. 83, « (...) qu'on y a jetée ».	RICCEUR P., <i>Philosophie de la volonté 1. Le volontaire et l'involontaire</i> , Seuil, coll. Points, 2017, de : p. 223, « Quoi qu'on pense (...) » ; à : p. 224 : « (...) elle-même unique ».
SARTRE J.-P., <i>L'Être et le néant</i> , Gallimard, coll. TEL, 1980/2019, de : p. 613, « Ainsi l'acte fondamental de liberté (...) » ; à : p. 613, « (...) une seule et même chose ».	LUCRÈCE, <i>De la nature</i> , GF Flammarion, 1997, de : p. 53, « Mère des Ennéades (...) » ; à : p. 55 : « (...) le salut commun ».
DIDEROT D., <i>Œuvres philosophiques (Pensées sur l'interprétation de la nature)</i> , Classiques Garnier, 1998/2008, de : p. 186, « Il semble que la nature se soit plu (...) » ; à : p. 188, « (...) un jour toute sa personne ».	WITTGENSTEIN L., <i>Leçons et conversations, Les Essais</i> , Gallimard, 1972, de : p. 143, « Et, pour vous faire voir aussi (...) » ; à : p. 145 : « (...) jugement de valeur absolue ».
ALAIN, <i>Propos sur les pouvoirs</i> , Gallimard, Folio Essais, 1985, de : p. 213, « Je connais un certain nombre (...) » ; à : p. 215, « (...) un juste équilibre ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, III, 13</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 408, « Il y a plus d'affaire (...) » ; à : p. 410 : « (...) le sont davantage ».
FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XVIII</i> , P.U.F., 1994, de : p. 168, « Il nous faut maintenant (...) » ; à : p. 170, « (...) le plaider du « comme si » ».	MONTESQUIEU, <i>Œuvres complètes, Tome 2 (De l'Esprit des lois)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1951, de : p. 251, « J'ai dit que la nature du gouvernement (...) » ; à : p. 252 : « (...) L'État est déjà perdu ».
FOUCAULT M., <i>Les mots et les choses</i> , Gallimard, 1966, de : p. 385, « La psychanalyse, en effet (...) » ; à : p. 386, « (...) sur l'homme ».	MONTAIGNE M. (de), <i>Essais, II, 12</i> , Gallimard, Folio classiques, 2009, de : p. 393, « Au demeurant, qui sera (...) » ; à : p. 395 : « (...) débile opinion ».
ARON R., <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Gallimard, coll. TEL, 2002, de : p. 419, « L'existence de l'individu dans le temps (...) » ; à : p. 420, « (...) risque qui, pour lui, emporte le tout. ».	MACHIAVEL N., <i>Le Prince</i> , P.U.F., 2000, de : p. 145, « Mais en venant à l'autre point (...) » ; à : p. 147 : « (...) sa convenance, la réputation ».
HUSSERL E., <i>La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale</i> , Gallimard, coll. TEL, 1976/1989, de : p. 33, « La géométrie relativement (...) » ; à : p. 34, « (...) comme pôle conducteur ».	KANT E., <i>Critique de la faculté de juger</i> , GF Flammarion, 1995, de : p. 444, « Supposons un homme (...) » ; à : p. 445 : « (...) raison pure pratique légiférant par elle-même ».
SCHOPENHAUER A., <i>Le monde comme volonté et comme représentation</i> , P.U.F., Quadrige, 1966, de : p. 398, « Les efforts incessants de (...) » ; à : p. 399, « (...) rarement ou même jamais ».	SIMONDON G., <i>Du mode d'existence des objets techniques</i> , Aubier, 1989, de : p. 47, « L'artificialité n'est pas (...) » ; à : p. 47 : « (...) isolé et hétéronome ».

SUJET 1	SUJET 2
RUSSELL B., <i>La Conquête du bonheur</i> , Payot, 2001, de : p. 52, « Le mal vient de (...) » ; à : p. 53, « (...) idéal équilibré de la vie ».	ROUSSEAU J.-J., <i>Œuvres complètes, Tome V (Essai sur l'origine des langues)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de La Pléiade, 1995, de : p. 412, « L'homme est modifié par (...) » ; à : p. 413 : « (...) de teintes sans aucun trait ».
COMTE A., <i>Discours sur l'esprit positif</i> , Vrin, 2020, de : p. 60, « Pour mieux comprendre (...) » ; à : p. 64, « (...) de la philosophie initiale ».	ÉPICTÈTE, <i>Les Stoïciens (Entretiens)</i> , Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1962, de : p. 915, « Par où faut-il (...) » ; à : p. 916 : « (...) disant : « Il m'a insulté » ».
MILL J.-S., <i>De la liberté</i> , Gallimard, Folio Essais, 1990, de : p. 184, « Beaucoup refuseront d'admettre (...) » ; à : p. 186, « (...) fatals à leurs prédécesseurs ».	SPINOZA B., <i>Traité théologico-politique</i> , GF Flammarion, 1965, de : p. 109, « Pour faire accepter aux hommes (...) » ; à : p. 110 : « (...) clairement et distinctement ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 2010, de : p. 269, « Cette religion (...) » ; à : p. 270, « (...) contre la religion ».	GUILLAUME D'OCCAM, <i>Traité sur la prédestination</i> , Vrin, 2007, de : p. 165, « Pour la clarté de tout ce chapitre (...) » ; à : p. 167 : « (...) montré dans la Physique ».
PASCAL B., <i>Œuvres complètes (Trois discours sur la condition des grands)</i> , Seuil, 1963, de : p. 367, « Il est bon, Monsieur (...) » ; à : p. 367, « (...) le plus grand prince du monde ».	LÉVI-STRAUSS C., <i>Race et histoire</i> , Folio essais, 1987, de : p. 20, « Cette attitude de pensée (...) » ; à : p. 22 : « (...) l'homme qui croit à la barbarie ».
ARISTOTE, <i>Poétique</i> , LGF, Le Livre de Poche, 1990, de : p. 98, « De ce qui a été dit résulte clairement (...) » ; à : p. 99, « (...) ils n'auraient pas eu lieu ».	FREUD S., <i>Œuvres complètes Psychanalyse XVIII</i> , P.U.F., 1994, de : p. 170, « Nous le savons déjà (...) » ; à : p. 172 : « (...) renonce à être accréditée ».
DURKHEIM E., <i>La science sociale et l'action</i> , P.U.F., 1970, de : p. 308, « La vie religieuse (...) » ; à : p. 310, « (...) hommes assemblés ».	LOCKE J., <i>Essai sur l'entendement humain, III</i> , Vrin, 2006, de : p. 101, « Le nom commun de substance (...) » ; à : p. 103 : « (...) coup d'œil manifeste ».
FEUERBACH L., <i>Éthique : l'Eudémonisme</i> , Hermann, 2012, de : p. 42, « Mais si manger et boire (...) » ; à : p. 44, « (...) libérée de tout eudémonisme ».	HOBBS T., <i>Du citoyen</i> , GF Flammarion, 2010, de : p. 244, « La quatrième opinion (...) » ; à : p. 245 : « (...) l'autorité de l'État ».
ARISTOTE, <i>Métaphysique</i> , GF Flammarion, 2008, de : p. 220, « Faux se dit, notamment (...) » ; à : p. 221, « (...) une représentation fausse sont fausses ».	KANT E., <i>Métaphysique des mœurs II</i> , GF Flammarion, 1994, de : p. 228, « Souhaiter pour soi (...) » ; à : p. 229 : « (...) simplement subjective. ».
JANKÉLÉVITCH V., <i>La musique et l'ineffable</i> , Seuil, 1983, de : p. 36, « Incapable, au sens propre, de développer (...) » ; à : p. 37, « (...) véritable moyen d'expression ».	MAÏMONIDE, <i>Le Guide des égarés</i> , Verdier, 2012, de : p. 54, « le but de ce traité (...) » ; à : p. 56 : « (...) indécis ou égarés ».

SUJET 1	SUJET 2
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 16, « Dans ce vide (...) » ; à : p. 16, « (...) apparaît ».	HUME D., <i>Enquête sur l'entendement humain</i> , GF Flammarion, 1983, de : p. 89, « De même que (...) » ; à : p. 90 : « (...) ou l'éviter ».
ARENDT H., <i>La crise de la culture</i> , Gallimard, Folio Essais, 1972, de : p. 82, « Jusqu'à notre époque (...) » ; à : p. 83, « (...) la nature à elle-même ».	MACHIAVEL N., <i>Le Prince</i> , P.U.F., 2000, de : p. 111, « Je dis donc que (...) » ; à : p. 115 : « (...) allèrent à leur ruine ».
JONAS H., <i>Le principe responsabilité</i> , Flammarion, Champs essais, 1995, de : p. 248, « Mais avec ce que nous a appris (...) » ; à : p. 249, « (...) au centre de la morale ».	NIETZSCHE F., <i>Le Gai savoir</i> , GF Flammarion, 1997/2007, de : p. 166, « Provenance du logique (...) » ; à : p. 167 : « (...) extraordinairement vigoureuse ».

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Émilie BATHIER et M. Jean-François BALAUDÉ à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

Le jury tient tout d'abord à féliciter collectivement les candidats présents lors de cette épreuve orale pour le sérieux avec lequel, forts de l'enseignement des rapports des deux sessions précédentes, ils se sont efforcés de se conformer aux exigences de cette épreuve qui articule deux exercices universitaires habituellement travaillés séparément, et qui sont pourtant étroitement reliés dans la pratique même de l'enseignement de la philosophie : l'explication de texte, et la leçon/dissertation. Toutefois, la diversité des manières effectives de la réaliser, lors de la présente session, ainsi que la réussite variable, incline à produire certains constats, à partir desquels formuler des conseils à l'intention des futurs candidats, ainsi que certaines indications visant à orienter leur préparation au concours.

Les prestations les mieux réussies sont celles lors desquelles les candidats ont déployé, devant le jury, une leçon fermement problématisée, suivant en cela dans leur exposé le cheminement classique d'une leçon, dont l'originalité est toutefois ici qu'ils doivent eux-mêmes en élaborer l'intitulé, à partir du problème qu'ils identifient dans l'extrait de texte philosophique retenu. Et la difficulté de l'épreuve consiste précisément dans cette contrainte, consistant à partir d'un texte et à s'attacher à en rendre compte, en le réinscrivant dans une problématique pertinente. Dès lors, l'explication de l'extrait est à mobiliser comme un moment de cet itinéraire, qui en constitue l'une des parties. Il s'ensuit qu'un rapport rigoureux au temps d'exposition consacré à chacun des moments est nécessaire afin de ne pas sacrifier l'une des dimensions de l'exercice au profit de l'autre : si une vingtaine de minutes semble raisonnablement nécessaire à l'explication proprement dite du texte, le reste du temps doit se répartir entre l'introduction, les autres parties ou moments de la leçon, et la conclusion, sans en négliger aucun. Les candidats qui se sont excellemment acquittés de cet exercice ont notamment su respecter cet équilibre entre les divers moments, quitte à ajuster leur propos au fur et à mesure de leur prestation, grâce à un contrôle régulier de l'heure.

Ces candidats ont par ailleurs habilement structuré leur leçon, en rapport avec les programmes d'enseignement de philosophie, en le liant à l'examen d'un problème que le texte retenu soulève *de manière centrale* et dont il produit un certain traitement, ce qui justifie de ce fait la place, *variable*, de l'explication de l'extrait dans le déroulé chronologique de la leçon. La réussite de l'exercice, dans sa globalité comme dans son détail, est ainsi, selon l'ordre des raisons, conditionnée par l'identification d'un problème pertinent et ajusté à l'extrait retenu : dès lors que tel n'est pas le cas, la leçon peut tantôt progressivement dériver vers une forme de hors-sujet, tantôt proposer une explication de l'extrait biaisée, partielle ou partielle.

Cette manière d'articuler la lecture et l'explication de textes philosophiques à des problèmes constitue l'élémentaire d'un bon cours de philosophie dispensé aux élèves du cycle terminal : c'est d'abord en vertu de cette exemplarité de la structuration et du déroulement, bref de la *méthode* du cours, que les élèves peuvent s'approprier les exercices aussi bien de dissertation que d'explication de textes, qui leur sont soumis à l'épreuve du baccalauréat.

Organisation matérielle de l'épreuve

Les candidats ont le choix entre deux enveloppes, contenant chacune un jeu de deux sujets, constitués par deux textes issus des programmes de philosophie de la classe de terminale. La référence leur en est lue lors du tirage par les deux membres du jury qui l'assurent.

Une photocopie des deux extraits est ensuite simultanément remise aux candidats lorsqu'ils s'installent en salle de travail : cette remise enclenche le temps de préparation de 6 heures. Les candidats disposent de 30 minutes au plus pour déterminer l'extrait qu'ils retiennent, et en avisent les appariteurs, qui leur apportent alors l'ouvrage source de cet extrait.

Durant leur préparation, les candidats ont accès à la bibliothèque, située à proximité de leur salle de travail, bibliothèque qu'ils peuvent venir visiter sur rendez-vous durant les 2 journées précédant le début des oraux pour en observer le contenu et, en particulier les éditions des œuvres qu'elle contient. Lors de leur préparation, ils peuvent en extraire quelques volumes, et en disposer en salle de travail. A l'issue du temps de préparation, ils peuvent soit les laisser aux appariteurs qui les rapporteront à la bibliothèque, soit en emporter avec eux quelques-uns dont ils souhaitent lire des extraits devant le jury.

I - Structurer la leçon autour d'une question problématisée résultant de l'objet du texte retenu

i - Déterminer la question

Pour réussir l'épreuve, il convient de prendre appui sur une lecture attentive du texte durant le temps de préparation, afin d'en tirer un problème consistant et précisément défini, qui permet dès lors de construire une leçon qui constitue un exercice effectif et ajusté de la pensée.

Tel est le cas de cette prestation notée 19/20 : à partir d'un texte extrait du *Libéralisme politique* de Rawls, la leçon interroge la relation entre morale et politique, et plus précisément la tension entre le bien et le juste, dans le cadre du libéralisme politique. Si l'imposition d'une conception du bien unique constitue une extension dangereuse des prérogatives de l'État sur les citoyens, une société juste peut-elle pour autant s'affranchir de toute préférence axiologique ? Dans un premier temps, on montre que la justice, organisant le partage entre le juste et l'injuste, opère un partage symétrique entre le bien et le mal. Ainsi, l'action politique fondée sur le principe de

justice vise à rendre les citoyens vertueux, c'est-à-dire moralement bons. Néanmoins, la société juste est aussi celle qui doit permettre la coexistence pacifique de conceptions du bien différentes. D'un autre côté, l'évacuation définitive de toute vertu politique entraînerait le renoncement à l'exigence de justice. L'étude du texte de Rawls permet d'interroger la possibilité d'une vertu politique découlant de l'application du principe de justice. Dès lors, l'idéal de justice peut-il ne pas viser un perfectionnisme moral ? Dans un troisième temps, on montre alors que la vertu politique s'exerce dans un contexte toujours particulier, la vertu morale apparaissant ainsi comme une propédeutique à la vertu politique.

Le choix du sujet de leçon, dans de nombreuses prestations, était en décalage avec le texte, soit du fait d'un faux sens voire d'un contresens sur le texte, soit, alors même que la teneur philosophique de la leçon était honorable, à cause du choix d'une problématique trop large par rapport au problème précis du texte. Or, si cela peut être justifié lors de la construction d'un cours, pour lequel on peut développer plus longuement et construire une argumentation complexe, cela ne l'est pas pour cet exercice extrêmement contraint par le temps, dans lequel quarante minutes seulement sont consacrées au déploiement de la leçon, incluant une vingtaine de minutes consacrées à la partie expliquant le texte.

S'apercevoir, en amorçant sa préparation, que le sujet choisi conduira à développer longuement un propos dont le lien au texte n'est ni manifeste ni central, doit inciter le candidat à le changer ou à le modifier : il est conseillé d'adopter une question simple et centrale, directement justifiée par l'analyse précise du texte. Le travail d'analyse doit donc être mené en tout premier lieu lors de la préparation, en veillant à ne pas rabattre artificiellement le texte sur un problème qui n'est pas, ou qui n'est que marginalement le sien.

Par exemple, à partir d'un extrait du *Protagoras* de Platon qui traite de la possibilité d'enseigner le bien, un candidat choisit d'ordonner sa leçon à la question « peut-il y avoir des maîtres de vérité ? », à laquelle se trouve rattaché de force le texte donné, lequel n'est pour finir pas étudié en lui-même ni problématisé en vue d'une leçon. Pour les besoins de sa démonstration, le candidat en vient à affirmer que « Socrate était un maître de vérité » et que « la philosophie est la recherche de la vérité. » Lorsqu'on lui fait remarquer durant l'entretien que le mot « vérité » n'est pas présent dans le texte, et qu'en outre la forme aporétique des dialogues dont fait partie le *Protagoras* pourrait engager une autre interprétation, il ne saisit pas l'invitation à réexaminer son propos, restant installé dans un sujet de leçon qu'il pensait maîtriser par ailleurs au point d'en oublier le texte lui-même. Il apparaît certes souhaitable que l'intitulé de la leçon apparaisse original et séduisant, du moins ne doit-il pas donner l'impression d'un recyclage de cours ou de dissertation, de fait mal raccordé au texte et conduisant à le distordre pour l'ajuster à un cadre problématique qui n'est pas le sien. Plutôt que de l'originalité de la leçon, qui peut venir de surcroît, l'on se souciera donc d'abord de sa pertinence, et de la cohérence de la construction à laquelle elle donne lieu.

Pour autant, il ne s'agit pas à l'inverse de traiter une question qui en deviendrait absconse à force de rester au plus près du texte, comme ce fut le cas d'une leçon élaborée à partir d'un texte de Bacon provenant du *Novum Organon*, et traitant la question : « Dans les sciences, et plus précisément en physique, le passage par un auteur et sa théorie, empêche-t-il l'opération des choses ? ».

La réduction de l'enjeu problématique du texte a pu, dans certaines prestations, n'être que partielle : à partir d'un extrait d'Alain issu des *Propos sur les pouvoirs* (propos 33) où l'auteur utilise la métaphore d'une mère brebis qui persuade ses petits de la nécessité d'obéir au berger, le candidat opte pour une question non dénuée de pertinence (« Est-il rationnel d'obéir à l'État ? ») mais cela le conduit à développer une partie entière sur la rationalité des mobiles dans les choix individuels. Ce détour le contraint à s'éloigner du propos central du texte, qu'il

ne parvient plus ensuite à rattacher à sa leçon lorsqu'il en donne l'explication en deuxième partie. Il aurait été plus pertinent et efficace de choisir la question : « Pourquoi devons-nous obéir à l'État ? », qui aurait dès lors permis de considérer le problème de la rationalité comme un simple moment du texte, sans obstruer la question centrale de l'autorité du souverain, qui constituait ici l'axe du propos de l'auteur.

De même, une candidate a choisi d'expliquer un texte très difficile de Parménide (*Poème fragment B VIII*), témoignant d'un véritable effort pour expliciter cet extrait et manifestant un authentique sens de la lecture philosophique. Mais cette explication s'est trouvée intégrée dans une leçon décalée du cœur du texte : « La raison est-elle le meilleur moyen pour atteindre la vérité ? ». Or, cet extrait était d'autant plus ardu qu'il traitait de la difficulté à *dire* l'être : dès lors, une leçon engageant la question du langage aurait été plus indiquée.

ii – Intituler sa leçon sous la forme d'une question problématisée

Le jury doit comprendre quel est le titre de la leçon conduite par le candidat, comment il en retire un problème, et comment il compte y répondre en ses divers temps avec, entre autres, comme moment nécessaire et décisif, l'explication du texte. Ainsi, la leçon qui intègre l'explication de texte doit être ordonnée à un sujet dissertatif clair et unitaire : l'extrait retenu offre un point d'appui pour élaborer la problématique organisant la leçon, qui doit inclure, sans s'y restreindre, l'explication de l'extrait lui-même.

Un candidat ayant par exemple à expliquer un extrait de *L'Émile*, livre IV, de Rousseau, perd le fil directeur de son propos en proposant de traiter plusieurs questions : « Qu'est-ce qu'une bonne éducation ? », « Quel est le fondement de la morale ? », « Peut-on admettre la cruauté dans l'éducation ? ». Cette pluralité d'interrogations génère une opacité, là où le *simple*, qui n'interdit par ailleurs pas un traitement pointu et précis, ordonné à une exigence de clarté, favorise la réussite de l'exercice. S'il s'agit pour un professeur, en classe, de penser avec ses élèves, son propos se doit de viser *clarté* et *distinction*.

Le lien entre la question qui ordonne la leçon et le problème du texte ne saurait par ailleurs être seulement thématique. A cet égard, une candidate ayant choisi un extrait de *La société et ses ennemis* dans lequel Popper oppose le libéralisme à l'étatisme, s'empare du mot « État », présent dans l'extrait, pour construire une leçon ayant pour titre : « Doit-on désobéir à l'État ? », ce qui la conduit à manquer à la fois l'objet précis du texte et l'exercice même de la leçon, puisque le texte de Popper ne cherche absolument pas à répondre à cette question, bien qu'il traite en effet de l'État. De tels glissements, qui s'observent souvent chez les élèves (considérer qu'un texte porte sur l'homme, parce que le mot homme y est repéré), doivent absolument être évités par de futurs professeurs.

Le travail d'élaboration problématique est d'autant plus probant qu'il articule rigueur conceptuelle et mobilisation des notions du programme de philosophie, à une bonne compréhension du problème dont traite le texte. Tel est le cas de cette excellente leçon (notée 18/20) s'élaborant à partir d'un texte de Rousseau (*Contrat Social*, Livre IV), dont l'introduction met progressivement en place des concepts, des enjeux, une question et une problématique. Un État libre impliquant nécessairement des dissensions, le vote à la majorité, consistant à écouter le plus grand nombre, peut constituer une voie pour régler ces dissensions. Mais, demande la candidate, quelle différence y a-t-il entre un tel pouvoir de la majorité, et celui d'un tyran ? Soulignant que cette question engage une réflexion sur les notions d'État et de liberté, au programme de Terminale, la candidate précise qu'il ne s'agit pas seulement de s'interroger sur les conditions de garantie des libertés au sein d'un État, mais sur « ce que signifie exercer sa liberté » dans le cadre d'un État. Cette question étant au cœur du *Contrat Social*, la candidate rappelle que si l'ouvrage fonde le pouvoir politique légitime sur la volonté

générale, le livre IV s'attache plus particulièrement aux conditions de réalisation de ce contrat ; notamment en se demandant si la liberté est seulement une soumission volontaire, et si le vote des lois à la majorité est conforme ou contraire à la liberté. Annonçant que ces questions requerront de clarifier les notions de « volonté générale », d'« intérêt » et de « bien commun », ainsi que la distinction individu/citoyen, la candidate poursuit le tissage de sa problématique en exposant un paradoxe : au sein des États, si les individus sont libres, ils doivent pouvoir avoir des fins différentes, autrement dit, un État libre doit prendre en compte la diversité des individus. Mais en même temps, les lois de cet État doivent être universelles, afin de respecter l'égalité de tous. Dès lors, comment concilier exercice de la liberté d'individus différents, et égalité des citoyens devant la loi ? Tel sera par conséquent l'intitulé de la leçon : « L'universalité de la loi est-elle contraire à l'exercice de la liberté ? », la candidate ajoutant que le problème est bien réel, dans la mesure où l'universalité ne semble pas pouvoir faire droit à la singularité de chacun.

Inversement, certaines prestations confondent, comme cela a aussi pu être constaté lors de la correction de l'épreuve écrite de dissertation, la question qui lance la leçon, et le problème qui se pose alors : manquent, *a minima*, les arguments pour et contre l'hypothèse, produisant l'effet sceptique d'une suspension du jugement, et motivant l'attitude zététique attendue dans la leçon. De ce fait, l'interrogation est alors rhétorique et non rationnelle. Par exemple, à partir d'un texte de Schopenhauer, un candidat pose que la problématique de sa leçon comme celle du texte est : « Doit-on cesser de désirer pour être heureux ? », sans fournir les premiers arguments contradictoires en présence, ni élaborer en introduction la tension d'un problème. De ce fait, la leçon dévie vers une forme d'exposé de thèses, et elle manque dès lors la dimension réflexive de l'exercice.

II – La place de l'explication de l'extrait dans la leçon

i – Compréhension et explication du texte

Durant le temps de préparation, la première phase du travail doit s'attacher à *comprendre* le texte, avec une attention fine à sa conceptualité, sa structuration argumentative, son éventuel horizon polémique. A cet égard, s'il ne s'agit pas d'une épreuve sur programme, dans laquelle une bonne maîtrise de l'ouvrage dont le texte est extrait serait exigible de la part des candidats, il est néanmoins attendu que ces derniers soient *a minima* au fait des enjeux du texte qu'ils retiennent. Sur ce chapitre, trop de prestations sont l'occasion de soutenir une thèse gauchissant – ou pire - la pensée de l'auteur, manifestement par méconnaissance minimale de ce que la plupart des manuels scolaires mobilisent. Il est conseillé de ne pas choisir un texte pour lequel on n'a, à l'évidence, aucune familiarité avec la doctrine générale de l'auteur. On accordera bien volontiers qu'il n'est pas possible de tout connaître, et que bien des textes philosophiques offrent des marges d'interprétation, mais il est requis de faire preuve d'honnêteté intellectuelle et d'éviter d'imprudentes affirmations, assénées de façon parfois très catégorique, là où présenter des hypothèses explicatives, et mesurer leurs enjeux, replace l'exercice dans sa juste perspective. Dans le cas contraire, cela conduit à soutenir des erreurs grossières qui ont surpris le jury de la part d'étudiants ayant mené au moins cinq années d'études de philosophie, comme par exemple ce candidat expliquant que, pour Kant, la moralité conduit au bonheur.

Il est aussi requis de mobiliser le minimum de culture générale qui éclairera le texte : des connaissances même modestes en histoire de l'art, par exemple, s'avèrent nécessaires à l'explication d'un texte de philosophie esthétique, tout comme un aperçu des différences existant entre catholicisme et protestantisme l'est pour étudier un texte de Weber issu de

L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Cette culture requise ne doit cependant pas être confondue avec un idéal d'érudition qui finirait par faire du texte un prétexte à développer un exposé savant, comme ce candidat qui tâche d'expliquer un extrait de *De la Démocratie en Amérique* de Tocqueville uniquement selon une perspective historique, ne parvenant dès lors pas à extraire l'auteur de sa position historique et sociologique, et à donner une lecture proprement philosophique du texte. Il convient donc, pour s'acquitter de l'exercice, de rechercher un juste équilibre entre la mobilisation de références suffisamment maîtrisées, et une lecture active et attentive de l'extrait dans sa singularité. Lorsque tel n'est pas le cas, cela conduit à des affirmations erronées, dont on comprendra aisément qu'elles ne sont pas acceptables de la part d'un professeur de philosophie, comme ce propos d'un candidat qui convoque Antigone, en soutenant que c'est Créon qui a tué le frère d'Antigone, et qu'il refuse de lui accorder une sépulture parce qu'il a besoin d'asseoir son pouvoir.

Dès lors, les excellentes prestations sont celles qui réalisent cet équilibre, comme cette très bonne leçon (notée 18/20) : à partir d'un texte d'Iris Murdoch issu de *La Souveraineté du bien*, le candidat a proposé une leçon sur le lien entre jugement de connaissance et action morale. L'analyse proposée part de la conception commune selon laquelle l'action morale relève du choix, et le candidat examine dans un premier moment la thèse intellectualiste de Platon développée dans le *Gorgias*, selon lequel bien agir est le résultat d'une connaissance du bien véritable, celui qui agit mal étant victime d'une erreur de jugement quant au bien, d'où l'idée que la punition puisse apparaître comme une guérison de l'âme de celui qui commet l'injustice et non un simple châtement. Mais dans un deuxième moment de la leçon, cette thèse est confrontée à ses limites : d'une part, le phénomène de la faiblesse de la volonté, ou *akrasia*, conduit le candidat à distinguer, en s'appuyant sur la quatrième méditation des *Méditations métaphysiques* de Descartes, le rôle de la volonté et de l'entendement dans la formation du jugement, la liberté d'indifférence étant identifiée au plus bas degré de liberté ; d'autre part, l'existence de situations extraordinaires, qui défient nos capacités de jugement, conduit le candidat à en déduire la nécessité d'un exercice, d'une habitude morale permettant de pallier les intermittences du jugement. Mais le statut de la volonté doit encore être interrogé car « quand je délibère, les jeux sont faits », comme l'écrit Sartre dans *L'Être et le Néant* : si le motif est la raison d'un acte, il ne peut déterminer l'action car le choix n'est jamais en réalité le résultat de la délibération, l'existence que nous menons révèle les choix faits. Peut-on résorber la moralité dans l'affirmation d'une liberté au sens où l'existentialisme la définit ? L'explication de texte intervient alors comme un troisième moment de la leçon : l'intérêt de la pensée d'Iris Murdoch est en effet qu'elle propose, dans une discussion avec les thèses sartriennes, une conception de la morale comme activité impliquant la personnalité entière, et non pas le seul raisonnement. Dans ce cadre, la moralité n'est pas réduite à quelques choix cruciaux, mais relève d'une psychologie de l'agent moral dans sa globalité, où l'angoisse apparaît comme l'expérience d'une déliaison entre ce que nous sommes et nos idéaux moraux. Le candidat contextualise la réflexion de Murdoch en montrant ce qui la distingue de la définition de l'angoisse proposée par Heidegger, comme disposition fondamentale permettant de faire l'expérience de ce que l'on a de plus propre, la mort. Dans l'angoisse telle que la pense Murdoch, la volonté de bien agir prend conscience de la relativisation de sa puissance face au fait de la personnalité, mais l'angoisse révèle aussi l'illusion, la croyance implicite, que la volonté pourrait suffire à nous définir moralement. Murdoch situe ainsi l'angoisse par rapport au respect kantien : tandis que le respect de la loi morale, chez Kant, humilie notre sensibilité mais nous procure la joie de l'autonomie morale, l'angoisse apparaît au contraire comme la perte d'une foi dans la moralité, elle est donc le signe d'une situation critique. La responsabilité produit l'angoisse, car chaque sujet moral mesure que sa personnalité échappe à son contrôle. Le candidat termine sa démonstration en montrant comment Murdoch se démarque de la conception sartrienne de la liberté : contrairement à

Sartre, qui, dans *l'Être et le Néant* considère que l'homme définit librement ses valeurs et connaît une angoisse relative à cette expérience de la liberté, pour Murdoch, ce n'est pas la volonté libre qui construit, dans l'angoisse et la responsabilité, le Bien. Il y a une souveraineté du Bien qui se définit précisément comme ce qui s'impose à nous, à nos fantasmes sur la réalité et l'angoisse est une expérience qui atteste cette extériorité du Bien moral, perçu comme idéal, par rapport à la volonté. Le jury a récompensé la solide maîtrise des thèses évoquées, mais aussi la capacité à affronter le détail du texte, dans toute sa complexité, malgré quelques maladresses dans l'usage du vocabulaire philosophique.

ii – Quand mobiliser le texte dans la leçon ?

Pour faciliter d'emblée l'évaluation de l'articulation de la leçon à l'extrait choisi, il est souhaitable que les candidats des sessions à venir proposent pour commencer une lecture du texte, avant de débiter leur leçon.

L'explication du texte au sein de la leçon n'a pas de position prédéfinie : celle-ci dépendra de ce que le candidat entend démontrer à partir du texte choisi, et de la construction qui lui apparaît la plus cohérente et la plus probante. Il n'est ainsi absolument pas requis d'achever sa réflexion avec le texte comme pour lui rendre hommage et lui laisser le dernier mot. Un candidat réfléchissant au fondement de la morale, mobilise la critique nietzschéenne de la pitié chez Schopenhauer, puis la critique kantienne de la sensibilité comme fondement de la morale pour finir sur l'extrait de *l'Émile* ayant trait à la pitié qu'il avait à expliquer. Mais comment la pitié chez Rousseau peut-elle échapper aux fourches de Nietzsche et de Kant préalablement déployées ? Pour maintenir la cohérence argumentative du plan d'ensemble, il aurait dès lors fallu montrer comment Rousseau, dans ce texte, répondrait à ces deux adversaires, mais le candidat ne semble pas convaincu par la théorie rousseauiste.

Une autre candidate, ayant choisi un extrait des *Deux sources de la morale et de la religion* de Bergson, choisit de construire sa leçon autour de la question suivante : « D'où vient l'obligation morale ? ». Dans un premier temps, elle expose la thèse de Durkheim selon laquelle l'obligation morale est une construction sociale. Puis, elle expose dans un deuxième temps la philosophie morale de Kant dans laquelle l'obligation morale vient de la raison pratique, présente en chacun. Enfin, elle explique dans un troisième moment le texte de Bergson comme s'il synthétisait les théories de Durkheim et de Kant, à un seul changement près : là où Kant parle de raison, Bergson parle de conscience. Or dans cet extrait Bergson pense l'impératif catégorique « *en un sens fort peu kantien* » puisqu'en effet, il l'assimile à « *une imitation de l'instinct* », soit à « *une habitude* ».

L'inscription de l'explication du texte dans la cohérence d'ensemble de la leçon se détermine à l'issue du travail préparatoire, et l'ordre chronologique de ce travail préparatoire ne préjuge pas de l'ordre logique de présentation de la leçon. Ainsi, lors du travail préparatoire, il convient de commencer par étudier longuement et précisément le texte, afin d'identifier clairement la thèse défendue (sans partir du présupposé qu'elle serait nécessairement à identifier dans un passage ou une expression précis), et le problème dans lequel elle s'inscrit et duquel elle constitue un traitement possible. Cela permet dans un second temps de faire le lien avec la ou les notions du programme qui y sont impliquées, et seulement à la suite de ce travail d'élaborer la question de la leçon. La construction de la leçon, faisant de l'explication du texte l'un des moments, doit être commandée par l'ordre de la démonstration, et viser une cohérence et une progression. Lors de la présentation de la leçon devant le jury, rien n'impose soit de commencer par l'explication du texte, soit au contraire de finir avec elle :

il s'agit de présenter une leçon, au cours de laquelle interviendront la lecture et l'explication du texte, au moment le plus pertinent selon l'ordre de l'argumentation.

III – Points de vigilance

Le jury ne peut qu'enjoindre les futurs candidats à s'entraîner régulièrement durant leur préparation, sans *séparer* leur préparation aux épreuves orales de celle aux épreuves écrites : les « gestes » mobilisés, s'ils le sont différemment lors des différentes épreuves, constituent cependant le fond commun de l'explicitation des textes philosophique et de l'articulation problématisée de la réflexion. Ainsi, s'exercer durant l'année à l'épreuve orale de leçon, contribue à renforcer un rapport problématisé aux textes, fort utile pour réussir la seconde épreuve écrite, en même temps qu'il permet de travailler l'articulation des thèses à un problème, laquelle assure une meilleure maîtrise de la méthode de la première épreuve écrite.

i – Maîtrise des différents temps de la leçon

La recommandation est à prendre ici en deux sens : les différents temps sont les différents *moments* d'un parcours caractérisé par sa propre cohérence interne, et la maîtrise des temps est aussi bien sûr la maîtrise chronométrique globale de l'exercice, et l'équilibre entre les différents moments de la leçon.

Le jury attend des candidats qu'à partir du texte choisi ils déploient une *leçon* : de ce fait, il convient de soigner l'introduction d'une question, en élaborant fermement le problème qu'elle recèle, manifestant la clarté que requiert une exposition orale. Celle-ci est d'autant plus assurée que les distinctions conceptuelles mises en œuvre sont précises, et mobilisées de manière opérante, comme un *moyen* de penser des tensions réelles.

Dès lors, l'explication de l'extrait retenu trouve toute sa place dans le mouvement de la leçon : il en est l'un des moments, celui durant lequel le candidat fait étape dans un extrait dont il déploie l'explication. On comprend sans peine que si la question présidant à la leçon est décalée par rapport à l'axe de lecture du texte, le texte ne peut dès lors constituer un des examens possibles du problème qu'au prix de distorsions qui dévient vers le contresens, la leçon étant par ailleurs elle-même hors-sujet.

La *maîtrise de la durée* d'exposition de chacun des moments de la leçon est un élément important dans la réussite de l'épreuve. L'explication du texte, sur une vingtaine de minutes, occupe l'une des parties du développement : dès lors, il s'avère souvent hasardeux voire inopérant de chercher, dans ses deux autres parties, à gommer ce déséquilibre, soit en s'engageant dans la lecture tout aussi approfondie d'un extrait de texte d'un autre auteur, soit en multipliant les références de manière allusive et rapprochant ce que le registre de l'argumentation invite à distinguer. Par exemple, une candidate traitant de la question « Peut-on désobéir à l'État ? » élabore une première partie sur la nécessité d'obéir à l'État pour survivre, mais y déploie alors les thèses de Platon, de Hobbes, de Rousseau et de Hegel sur l'État. Réunir ces auteurs si différents dans un temps aussi court conduit nécessairement le propos à enchaîner des contresens en voulant réconcilier tout le monde sous une *thématique*, alors même que la logique à l'œuvre est très différente. Une seule référence par partie, précise et très bien commentée, serait préférable à un buisson de citations.

La leçon constitue une séquence de cours qui, en classe, pourrait se déployer sur plusieurs heures ; ce que le candidat en présente devant le jury expose l'introduction du problème, son traitement en s'appuyant sur la conceptualité et le raisonnement à l'œuvre dans d'autres thèses philosophique, et l'explication du texte choisi. Il s'agit, par conséquent, de

manifester à la fois un esprit de synthèse (allant à l'essentiel des articulations conceptuelles et réflexives, produisant quelques exemples mettant en lumière la clarification du réel qu'elles opèrent), et un esprit d'analyse qui se manifeste notamment dans l'explication du texte.

Un minutage rigoureux des temps de la leçon est par conséquent nécessaire : certaines prestations, manifestant par ailleurs un sens du problème affûté et des qualités de lecture certaines, se sont pourtant soldées par des notes moyennes voire faibles, parce qu'au terme des 40 minutes imparties, le candidat n'avait abordé que la première partie du texte. Bref, avoir l'œil sur la montre, et avoir noté précisément l'heure qu'il doit être au moment d'aborder chaque moment, permet d'ajuster l'exposition au fur et à mesure. A l'inverse, certains candidats réalisant qu'il ne leur restait qu'une dizaine de minutes pour traiter la moitié de leur leçon ont cherché, par un débit de parole rendant le propos à peine audible, à avancer le plus possible dans la lecture intégrale de leurs notes avant l'extinction du délai imparti, alors même qu'une présentation synthétique et audible eût été préférable.

ii – Clarté et illustration du propos

La parole professorale se doit d'être formatrice pour ses destinataires, et ceci doublement : par le contenu effectif qu'elle mobilise, mais aussi par la méthode de son cheminement. Un propos est clair, dès lors qu'il mobilise des termes dont le sens est explicité, ne se contredit pas lui-même, part d'un point précis pour atteindre un autre, lui-même bien identifié.

Une élaboration conceptuelle rigoureuse du propos est dès lors attendue de la part de candidats qui se destinent à l'enseignement de la philosophie : à cet égard, la mobilisation des concepts facilite les opérations de la pensée. Par exemple, mobiliser la distinction entre obligation et contrainte permet de penser deux registres du devoir afin de démêler les questions soit de leur source, soit de leur hiérarchie ; l'introduction du concept d'« autonomie » permet de penser une articulation entre la liberté et la normativité d'une législation dont on peut dès lors questionner la forme et la nature, etc. Mobilisées régulièrement en classe avec des élèves, ces distinctions ne sont ainsi pas des termes savants dont ces derniers peineront à s'emparer pour en reproduire extérieurement une définition apprise, mais bien des outils de clarification de la pensée permettant d'ordonner le réel à des problèmes précis.

S'il s'agit de penser le réel, celui-ci ne doit pas manquer d'être convoqué par les candidats dans leur leçon : le jury déplore que nombre de candidat ne fournissent pas un tel effort d'« ancrer » leur propos. Des faits du quotidien, des faits de culture, des faits historiques, des manières de dire devraient être au moins utilisées en appui pour nourrir d'illustrations et d'exemples concrets les distinctions conceptuelles mobilisées ; et ces *realia* peuvent même constituer la matière même dans laquelle repérer des difficultés, appelant à une clarification conceptuelle permettant d'en dénouer la complexité. A cet égard, la mobilisation d'une culture générale solide, aussi bien en matière d'art lorsqu'il s'agit de mener une réflexion esthétique, ou bien en matière de science quand sont mobilisés des éléments d'épistémologie par exemple, et plus largement l'attention aux contextes, au langage, apparaissent nécessaires à la clarté et à la consistance du propos, et sont attendues de la part des candidats. Ces derniers doivent avoir à l'esprit que dans le cheminement suivi en classe avec les élèves, cet ancrage de la réflexion dans une analyse du réel que l'on commence d'abord par exposer, est un moment nécessaire à leur propre instruction, sans supposer de la part des élèves une culture générale déjà constituée sur tous les domaines que la philosophie interroge, ni une capacité spontanée de leur part à opérer de telles applications.

iii – Oralité de l'épreuve

Trop de candidats ont intégralement rédigé leur prestation et en donnent une lecture mécanique, sans que leur propos soit adressé à leur auditoire, parfois même, pour certains, sans lever les yeux de leurs papiers. Si cette rédaction constitue, pour beaucoup, une façon de surmonter la crainte qu'ils peuvent éprouver face à l'épreuve, rappelons ces deux observations complémentaires :

1. La parole, qu'elle soit professorale ou celle d'un candidat à un concours de recrutement de professeurs, doit être *adressée*, et *vivante*. Certains candidats, durant les 40 minutes de leur prestation, ne sont à aucun moment sortis de la solitude d'un exercice de pensée réalisé devant un jury qui en serait le simple témoin. A l'opposé, d'excellentes prestations alternaient des points d'appui sur des notes écrites précises, pour les moments cruciaux de la progression (problématisation, articulations conceptuelles, synthèses et transitions remobilisant le problème, phrase conclusive), et des moments d'expression plus détachés de leurs notes, s'engageant pleinement dans le jeu de l'oralité, et développant le propos dans une adresse directe et plus spontané, qui donnait à apprécier une pensée vivante.

2. Dès lors qu'un candidat est apte à rédiger son propos, c'est qu'il en pense et maîtrise le déroulé : il n'y a pas de raison pour qu'il ne soit pas tout aussi en mesure de mobiliser cette aptitude oralement. Pour ce faire, des notes écrites identifiant très clairement les différentes étapes d'un cheminement, avec certains moments plus rédigés, sont suffisantes, quand une rédaction intégrale conduit les moins entraînés à régulièrement buter sur leur propre texte et, de manière plus massive lors de l'explication du texte, à relier avec peine leur paragraphe rédigé au texte sur lequel ils s'appuient.

Conclusion

De l'ensemble de ces considérations, il ressort que cette épreuve demande un véritable entraînement, au plus proche des conditions de l'examen. De la même manière qu'un professeur expérimenté parvient à ajuster son propos au temps imparti du cours de 50 ou 55 minutes, par habitude, les candidats entraînés à cet exercice apprendront à en réguler et en ajuster la réalisation, en ayant très régulièrement l'œil sur la montre, afin d'intégrer le rythme et le tempo propres à cette épreuve.

Pour soutenir leurs efforts en vue de réussir cette épreuve, les futurs candidats gagneront à bien avoir présents à l'esprit d'une part l'élémentaire des « gestes » philosophiques (conceptualisation, sens du problème, articulation argumentative et non thématique du propos, rapport opératif ou zététique et non simplement doxographique aux références, mobilisation précise et circonstanciée des textes en évitant de convoquer « la pensée » de tel ou tel auteur), et d'autre part l'horizon d'une salle de classe, dans laquelle dérouler un propos à la fois clair et formateur pour les élèves, et donnant de part en part matière à penser.

ÉPREUVES D'ADMISSION

DEUXIÈME ÉPREUVE : ENTRETIEN

Descriptif de l'épreuve

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

L'entretien comporte une première partie d'une durée maximale de quinze minutes. Sur l'application « CYCLADES », le candidat admissible a déposé à l'intention du jury une fiche individuelle de renseignements concernant son parcours et les expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours². L'entretien débute par un exposé d'une durée maximale de cinq minutes permettant au candidat de se présenter formellement au jury, en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury, qui l'interroge à son tour pendant une durée maximale de dix minutes.

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

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

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

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

Données statistiques

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats présents	278	44
Notes mini / maxi	2 / 20	3 / 18
Moyenne des présents	11,53	11,96
Écart type	3,56	4,08
Moyenne des admis	13,60	14,80

Rapport d'épreuve

Rapport établi par Mme Émilie BATHIER et M. Jean-François BALAUDÉ à partir des observations de l'ensemble des membres de la commission

Le jury se réjouit de l'appropriation, de la part des candidats, de cette épreuve³, qui constitue bien une épreuve professionnelle appliquée. Celle-ci permet de s'assurer, à travers la présentation de leurs parcours et des questions qu'elle peut occasionner, ainsi que de deux mises en situation, de leur aptitude à se projeter dans le métier de professeur, et en particulier de professeur de philosophie.

Il convient dès lors de rappeler qu'elle ne constitue pas, pour le dire de manière triviale, un entretien d'embauche : il ne s'agit pas, pour les candidats, d'établir de façon purement déclarative qu'ils disposent des qualités requises par l'enseignement de la philosophie, mais bien plutôt de manifester en acte leur aptitude à adopter un positionnement de professeur.

A cet égard, le jury tient à souligner que pour réussir cette épreuve il convient avant toutes choses d'adopter la posture idoine que celle-ci requiert : d'une part, une posture de candidat dans un oral sans temps de préparation, qui appelle une parole adressée, attentive et ouverte à l'échange ; d'autre part, une posture institutionnelle de futur *professeur* ; enfin, une posture intellectuelle de futur professeur de *philosophie*.

Dès lors, afin de s'y préparer, il est nécessaire de s'être approprié :

- le cadre de l'enseignement de la philosophie :
 - <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921238A.html>
 - <https://eduscol.education.fr/1711/programmes-et-ressources-en-humanites-litterature-et-philosophie-voie-g>

³ On se réfèrera ainsi aux rapports des précédentes sessions : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/11265/download>

- <https://eduscol.education.fr/document/37352/download>
- le cadre institutionnel de l'enseignement
- <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-475>

et de s'être enfin entraîné à mobiliser *en contexte* son savoir et son savoir-faire philosophiques, face à des situations conflictuelles, contestataires, ou encore problématiques au regard des valeurs de la République et de la laïcité.

Première partie de l'épreuve : le parcours personnel des candidats

Le jury ne nourrit aucune attente prédéfinie en matière de parcours individuel. Que celui-ci soit linéaire ou plus sinueux, qu'il relève d'une vocation précoce pour la discipline philosophique, ou d'une reconversion tardive, la nature même de l'épreuve demande que chaque candidat livre une présentation significative de son parcours en prenant appui sur ses propres « outils » et sur une connaissance des exigences professionnelles : il s'agit avant tout de s'emparer de l'épreuve avec la distance critique, la maîtrise et l'engagement que celle-ci appelle. Cela induit une attention au *rapport* que le candidat entretient à son propre parcours : ce conseil, qui vaut d'abord intrinsèquement et doit conduire chacun à une projection réfléchie et lucide dans le métier qu'il aspire à pratiquer, est particulièrement important dans le cadre d'un entretien bref, où le jury doit se forger une idée du degré de maturité et de préparation du candidat à l'enseignement.

i – Parcours de formation

L'on ne saurait trop recommander aux candidats de privilégier l'objectivité, et de penser la juste place et l'importance relative à accorder aux éléments présentés. S'il n'y a pas à bannir toute expression d'enthousiasme ou d'amour pour la philosophie, pour des professeurs dont l'enseignement en lycée, classe préparatoire ou à l'université, fut marquant, rappelons que le genre de l'entretien n'est pas celui de l'éloge, et qu'il s'agit d'offrir une présentation, convaincue et convaincante, de son itinéraire au regard de la discipline philosophique. Ainsi, une certaine sobriété est de bon aloi. Elle n'exclut pas la conviction, mais celle-ci doit servir une présentation précise, sélective, de ce qui est factuellement pertinent et apparaît significatif aux yeux du candidat.

Le jury peut légitimement attendre des candidats qu'ils fassent montre d'une bonne maîtrise de ce qu'ils ont pu étudier, des travaux de recherche qu'ils ont pu conduire (mémoires de master, thèse de doctorat pour certains), sans procéder évidemment à leur compte rendu détaillé. Les candidats doivent avoir conscience du fait que leur présentation et les éléments mis en avant peuvent amener des questions de la part des membres de la commission, concernant leurs intérêts philosophiques, ou l'usage pédagogique qu'ils pourraient faire de leur travail de recherche. De même, ils peuvent être interrogés sur le bénéfique qu'ils pourraient tirer d'expériences autres (formation dans d'autres disciplines, autres expériences professionnelles, artistiques, etc.) dans leur future position d'enseignant.

Si beaucoup de candidats ont su s'emparer des questions qui leur ont été posées pour manifester cette distance réflexive, d'autres ont cependant paru très désarçonnés, donnant au jury le sentiment que leur travail de recherche était une parenthèse refermée, parfois presque oubliée, et sans rapport avec leur projet professionnel de professeur, ou que des expériences professionnelles autres ne pouvaient qu'appeler un cloisonnement total.

Des moments de son propre parcours peuvent sembler fortuits ; ils ont néanmoins du sens, celui dont on les investit, et c'est bien un aperçu de cela que l'entretien avec le jury peut permettre de faire apparaître, en complément de la présentation initiale.

ii – Parcours menant à l'enseignement

Il est certain qu'avoir étudié la philosophie n'équivaut pas à l'enseigner. Un parcours comprenant des expériences d'enseignement cultive des compétences qui favorisent la prise de poste en cas de succès au concours, sans que les candidats n'ayant pas d'expérience de l'enseignement soient, par principe ou de *facto*, défavorisés pour autant. En effet, quel que soit son degré d'expérience en matière pédagogique, il importe surtout d'avoir conscience des particularités de l'enseignement devant une classe, et d'être en mesure de le montrer à l'occasion de l'entretien. A cet égard, donner des cours particuliers est une expérience légitime qui peut être mentionnée, mais qui n'équivaut pas au cours réalisé en classe, et la lucidité incite à en avoir conscience et à prendre quelques précautions lorsqu'on s'appuie sur une expérience de cette nature.

Le jury est en tout cas en droit d'attendre des candidats, quand bien même ils n'auraient pas une grande familiarité avec l'enseignement, un intérêt pour la question de l'enseignement, de la formation, de la transmission et de l'apprentissage, intérêt qu'ils manifestent dans la manière de se projeter en pensée dans le rôle et la position de professeur de philosophie.

iii – De la valeur du questionnement

Ainsi, placés dans la position de présenter leurs parcours et leurs motivations, les candidats gagnent bien évidemment à ancrer leur propos dans la réalité de l'enseignement, telle qu'ils en ont l'expérience ou bien telle qu'ils l'anticipent, plutôt que de s'en tenir à des idéaux et des principes très généraux et abstraits.

A cet égard, les prestations les mieux réussies sont celles à l'occasion desquelles les candidats ont su adopter une approche réflexive et mesurée, envisageant différents points de vue, car enseigner est un art difficile et qui *de fait* s'apprend d'abord dans la pratique. Privilégier les questionnements et les hypothèses est dès lors préférable aux certitudes définitives et abstraites.

Conclusion

Cette partie de l'épreuve n'exige pas des candidats qu'ils sachent ou aient fait ce que seule la pratique leur permettra d'expérimenter, mais qu'ils parviennent à présenter leur parcours et leur motivation dans sa singularité, et qu'ils manifestent une bonne aptitude à s'adapter à la pratique de l'enseignement.

Seconde partie de l'épreuve : mises en situation professionnelle

Les deux mises en situation professionnelle requièrent tout à la fois une bonne connaissance du cadre institutionnel (connaissance des cadres réglementaires, des programmes d'enseignement de la philosophie dans les différentes voies, et de la spécialité HLP, mais aussi de l'organisation d'un établissement), et une approche anticipée des questions qui sont posées, mobilisant tous les outils qui sont ceux du professeur de philosophie.

Dans les réponses qu'ils élaborent, les candidats doivent dès lors privilégier l'explicitation :

- du cadre institutionnel, lorsqu'il y a lieu ;
- des finalités poursuivies, sur le fond desquelles la situation se présente ;
- de leur réponse de professeur de philosophie à la situation, et des hypothèses éventuelles qui peuvent se présenter ;
- de l'échelle à laquelle leur réponse est apportée, et de ses éventuelles variations, selon qu'elle s'adresse à un élève en particulier ou bien à l'ensemble d'une classe.

Le jury donne lecture de la situation, et laisse aux candidats un court temps de réflexion avant qu'ils ne proposent leur réponse. Il ne saurait trop leur conseiller de noter la situation, et quelques linéaments de réponse, afin que le détail de l'énoncé de la situation ne soit pas négligé, et de se prémunir ainsi contre une compréhension erronée, ou du moins décalée de celle-ci.

Les situations sont introduites de la manière suivante :

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

1 – Situations d'enseignement

a) Cadre général

Le jury attend d'abord des candidats qu'ils comprennent correctement la situation, qui peut faire intervenir un ou plusieurs élèves, et qu'ils manifestent tout à la fois une bonne aptitude à *entendre* le propos des élèves, à en interpréter l'origine ou les présupposés ainsi que l'intention, afin que la réponse apportée en soit pleinement une.

A cet égard, les prestations les plus convaincantes ont été celles qui ont su prendre en compte à la fois l'élève ou les élèves à qui il s'agit de répondre, mais aussi l'ensemble de la classe qui se trouve exposée à cette situation, et à qui une réponse doit de ce fait être également adressée.

Pour cela, l'on attend des candidats qu'ils mobilisent des *éléments réglementaires*, déterminant leur attitude et leur réaction aux propos ou aux comportements, ainsi que des *distinctions conceptuelles* et des *références philosophiques éclairantes*, permettant de rétablir une situation d'écoute et d'échange réglé, et de faire de l'incident une occasion pédagogique et philosophique de ramener vers des exigences de rigueur, d'analyse critique et de respect.

Dans les situations soumises aux candidats, les remarques des élèves peuvent consister, à propos de la question traitée, en opinions relevant d'erreurs ou des préjugés, éventuellement assorties d'un défi à l'autorité, ou bien traduire des incompréhensions, ou encore constituer des jugements de valeur, ou bien des jugements à côté. Dès lors, afin de bien s'emparer de chaque situation, il convient d'en produire une analyse dans laquelle on envisage ces différentes dimensions, chacune conduisant à une réponse différente.

Les situations qui mobilisent des jugements discriminatoires, quels qu'ils soient, ou des contestations de l'autorité de la parole du professeur, appellent des mises au point, des rectifications, d'ordre à la fois réglementaire et philosophique - tant il est vrai que des préjugés misogynes ou xénophobes, pour ne prendre que deux exemples, sont aussi répréhensibles qu'ils peuvent être philosophiquement déconstruits. C'est cela qu'il revient à un professeur de philosophie de faire, de même qu'il ne peut accepter que son autorité soit contestée, tout en se montrant soucieux de faire comprendre la nécessité de celle-ci.

Les situations qui mobilisent des jugements à côté, traduisant une mésinterprétation, ou interrogeant l'exercice scolaire, l'exercice philosophique, dans une forme de sincérité de l'élève, et d'engagement au nom de valeurs avec lesquelles l'école, ou l'enseignement prendrait des libertés, appellent une attention fine et une authentique projection dans la situation, pour rectifier ce qui doit l'être et faire cheminer l'élève, et les autres ce faisant, à la faveur de l'incident. Dans ce registre, le jury s'est étonné de constater qu'un certain nombre de candidats et de candidates ne parvenaient pas à se positionner clairement sur les situations professionnelles proposées qui illustraient des positions conspirationnistes ou complotistes. Ces situations sont pourtant l'occasion de conduire les élèves par exemple vers une analyse des médias et une lecture des images, afin de révéler les logiques de montage et l'intention de duper le spectateur, leur permettant ainsi de développer leur esprit critique. De même, travailler avec les élèves la notion de vérité, en mobilisant des outils conceptuels et textuels, permet de réviser une position relativiste qui rendrait crédible la possibilité même que tout ne soit que complot.

b) L'attention à littéralité de la formulation et aux concepts

Il importe que les candidats, durant cette épreuve, ne s'enferment pas eux-mêmes dans une posture, parfois surjouée, découlant des attentes qu'ils supposent être celles du jury : cette attitude peut dès lors parasiter l'analyse, et leur faire rater les enjeux précis de la situation proposée. Ainsi, dans son analyse de la situation d'enseignement lors de laquelle un élève objecte que son professeur fait « *comme si la démocratie était le seul régime légitime possible* », un candidat se réclame du « devoir de neutralité du fonctionnaire » et, tout à la crainte d'être accusé de partialité, passe totalement à côté de la notion de « légitimité », qui aurait ici gagné à être interrogée.

Un autre candidat, dans la situation où un élève affirme que « l'école ne sert à rien », ne propose pas, dans la réponse qu'il élabore, de réflexion permettant de définir « l'école », et d'interroger la signification que pourrait ici lui donner cet élève.

Face à la situation d'enseignement : « *Alors que vous parlez de la déclaration des droits de l'homme, un élève vous dit qu'elle est ethnocentrée et qu'elle n'est donc pas universelle* », le candidat pense qu'il faut rappeler à l'élève son obligation d'assiduité et qu'il n'a pas à contester cette déclaration. Lorsque le jury lui fait remarquer que la philosophie se propose de tout examiner et qu'elle est certainement en mesure de répondre à cette objection de façon argumentée, le candidat parvient alors à s'emparer plus avant de cette situation, faisant l'hypothèse que l'élève est peut-être issu d'une minorité non représentée par cette déclaration, et envisage judicieusement de lui répondre en mobilisant le *Second traité du gouvernement civil* de Locke portant sur les droits naturels.

Le jury ne saurait trop insister sur ce conseil évident, mais trop régulièrement négligé lors de l'entretien : les candidats doivent se montrer attentifs aux termes employés dans la situation imaginée, et viser la précision conceptuelle. Par exemple, pour la situation : « *les élèves vous accusent lors d'un cours sur Marx de faire un cours politiquement orienté* », il conviendrait évidemment d'interroger précisément ce que veut dire « politiquement orienté ».

Ou bien pour cette autre : « *Les élèves vous demandent pour qui ils doivent voter* », il apparaît pertinent de se demander avec les élèves, comme point de départ, de quel *devoir* il est ici question, et ce qu'implique leur question.

Deux candidats ont été confrontés à la même situation d'enseignement, formulée en ces termes : « *Lors d'un cours sur Freud, un élève ne comprend pas pourquoi on étudie « ces théories délirantes » qui nous font perdre du temps* ». Un candidat analyse avec finesse et justesse l'épithète « délirantes », comme si l'élève faisait un diagnostic médical et plus précisément psychiatrique de la pensée du médecin viennois. Puis, il cherche ce qui motive le propos de l'élève, en l'occurrence les théories freudiennes concernant la sexualité, notamment infantile. Lorsque le jury lui demande pourquoi un cours de philosophie exposant les thèses freudiennes sur la sexualité choque davantage qu'un cours de biologie sur la sexualité humaine, ce candidat parvient à montrer qu'en philosophie, il est question de la sexualité envisagée au prisme du désir, du plaisir et de l'intime. Cela lui permet d'argumenter le fait qu'aborder les thèses freudiennes est utile et pertinent, mais que celles-ci peuvent rencontrer des résistances.

A l'inverse, une autre candidate déclare qu'elle répondrait à l'élève, de manière hâtive, que même si « ces théories sont bêtes, elles appartiennent à l'histoire de la pensée et qu'à ce titre, on doit les étudier ». Or, non seulement il aurait fallu se demander si substituer « bêtise » à « délire » était bien adéquat pour prendre en compte ce que cherchait à dire l'élève, mais l'argument opposé lui-même n'est pas à la hauteur de l'objection. En effet, la légitimité du propos freudien ne peut tenir simplement de son inscription dans l'histoire de la pensée. Quelles que soient les interrogations critiques auxquelles les thèses psychanalytiques peuvent par ailleurs être soumises, il faut faire comprendre à l'élève et à la classe pourquoi elles ont fait date. Faire entendre que la théorie freudienne bouleverse une représentation de l'humain, maître de lui-même et au clair avec lui-même : ce seul point justifie l'intérêt de l'aborder, ce qu'il s'agit de faire comprendre à l'élève, invité à méditer à cette occasion sur la précipitation de son propre jugement.

Les candidats qui ont particulièrement bien réussi cette épreuve sont ainsi ceux qui ont su mobiliser des analyses ou des concepts pertinents à l'appui de leur examen de la situation soumise, précisément analysée. Ainsi, un candidat invité à réfléchir à la liberté de penser dans le cadre d'une situation d'enseignement convoque avec précision les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de Condorcet, *Education et sociologie* de Durkheim et *De la liberté* de John Stuart Mill, de manière tout à fait pertinente au regard de l'analyse qu'il a préalablement donnée de la situation. Un autre a suggéré d'analyser les enjeux politiques et sociaux de l'affirmation d'un élève (« Quand on veut, on peut ») à l'aide de Hayek, de Foucault et des *Grundrisse* de Marx.

c) Le rapport à l'élève

De manière générale, lorsque les prestations ne sont pas abouties, c'est parce que les candidats n'approfondissent pas la situation, considérée en tant que telle, c'est-à-dire dans un *rapport à l'élève*. Ils tendent dès lors à l'oublier, en développant une réflexion générale, sur un point doctrinal ou d'interprétation.

Ainsi dans la situation suivante : « *A l'occasion d'un cours sur l'État durant lequel vous vous appuyez sur un extrait de texte de Michel Tournier, un élève s'insurge de l'usage du terme de « nègre »* », un candidat a cherché avant tout à justifier et à défendre l'auteur, adoptant une posture défensive face à ce qui était perçu comme une critique du choix du texte. Or, une attention plus fine à l'usage du verbe « s'insurger » aurait ici permis de prendre appui sur la remarque de l'élève pour élaborer une réflexion élargie sur le préjugé et sur le racisme, et

l'importance du lexique mobilisé pour nommer, en s'appuyant par exemple sur les analyses de Claude Lévi-Strauss dans *Race et histoire*.

Face à des situations de cet ordre, il est conseillé aux candidats de se prémunir de la tendance à vouloir immédiatement corriger les propos de l'élève, en réaction directe à ses affirmations. Il est pédagogiquement plus fécond, voire nécessaire, de penser avec lui, en s'appuyant sur son indignation ou sur son intervention mal à propos mais à plusieurs égards intéressante, et qui en tout état de cause donne à penser, et qu'il peut être utile de reprendre avec l'ensemble de la classe. Un mouvement d'indignation, ou à l'opposé son absence, gagnent à être analysés comme le *symptôme* de quelque chose, qu'il est pertinent d'interroger avec les élèves.

Dès lors, pour creuser la situation d'enseignement établie à partir de la remarque d'un élève, il est utile de s'interroger sur ce qu'elle présuppose, sur les arguments que pourrait mobiliser l'élève pour l'étayer, afin de proposer une réponse pleinement pertinente.

Il peut aussi être utile et fécond de travailler des exemples concrets et précis. Ainsi, confrontée à la situation déjà évoquée : « *Alors que vous parlez de la déclaration des droits de l'homme, un élève vous dit qu'elle est ethnocentrée et qu'elle n'est donc pas universelle* », une autre candidate déclare comprendre l'élève, en ajoutant que cette déclaration ne prend pas en compte les « racisés ». Le jury interroge alors la candidate, qui a indiqué au préalable avoir mené des travaux de recherche sur le féminisme, sur la pratique de l'excision, qui est quelquefois mentionnée en classe par les élèves : « Si cette déclaration est caduque, s'il n'y a pas de droits universels, si tout est relatif à une culture, si l'universel n'est que le discours de la culture dominante, alors l'excision ne peut pas être condamnée ». La candidate reste silencieuse et semble interdite face à l'objection, alors qu'un travail sur cet exemple aurait pourtant permis de sortir de l'approbation pure et simple du propos de l'élève, et conduit à interroger avec la classe ce qui peut fonder des principes universels, au-delà de l'objection de leur caractère trop général ou culturellement ancré.

Les prestations les mieux réussies sont celles durant lesquelles les candidats permettent à l'élève d'accéder à une compréhension affinée, en construisant avec eux un raisonnement complet et étayé. A cet égard, la mobilisation d'une référence philosophique peut bien évidemment être éclairante, mais à la condition qu'elle arrive au terme de l'analyse et non comme un argument d'autorité ou comme un bouclier qui fait tourner la discussion. Face à la situation d'enseignement « *Un élève vous dit qu'il ne veut pas étudier les auteurs au nom de la liberté de penser par soi-même* », une candidate mobilise rapidement, pour aller dans le sens de l'élève, *Qu'est-ce que les Lumières ?* de Kant. Mais ce faisant, elle ne parvient pas ensuite à lui montrer la nécessité d'étudier la pensée des philosophes. Une analyse plus précise du « soi-même » s'imposait sans doute, et aurait dès lors permis de montrer que penser par soi-même ne signifie pas penser seul, comme Kant lui-même le précise dans *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* La candidate aurait pu également supposer que l'élève s'imagine procéder comme Descartes dans le *Discours de la méthode*. Il aurait été possible à ce moment-là de lui faire comprendre qu'il n'en est rien car, pour rejeter ou congédier telle thèse ou telle théorie, encore faut-il d'abord la connaître. Il eût ainsi été fécond de rappeler que penser par soi-même ce n'est pas émettre une opinion, mais déployer une conviction pensée et pesée, qui se nourrit de la pensée des philosophes pour mieux se tenir et se soutenir.

Pour cette première mise en situation, les meilleurs candidats réussissent à s'engager de façon convaincante dans un dialogue authentiquement philosophique ; ils ressaisissent la situation en tenant compte de différentes hypothèses susceptibles de lui donner des éclairages différents, et parviennent très habilement à intégrer la gestion de la situation à la dynamique du cours de philosophie. Cet échange est alors l'occasion pour le candidat de se projeter à la

première personne dans la fonction d'enseignant de philosophie, de réfléchir à sa gestuelle, de faire de ses savoirs la matière même de l'exercice de la pensée auprès des élèves. Cela lui donne alors l'occasion de partager en actes la représentation du métier, évidemment en devenir, qui guide son engagement.

Exemples de situations d'enseignement proposées

Dans un cours sur la religion, un(e) élève affirme que les philosophes n'ont pas le droit de parler de dieu.
Un(e) élève affirme, lors d'un cours de philosophie politique, que vous faites comme si la démocratie était le seul régime légitime possible.
Un(e) élève conteste les conseils de méthode de la dissertation enseignés en classe, car ils ne correspondent pas à ceux dispensés sur les réseaux sociaux.
A l'occasion d'un cours sur le travail, un(e) élève soutient que les mesures en faveur des femmes sont discriminatoires et injustes.
Lors d'un cours sur la science, vous abordez la théorie darwinienne de l'évolution. Un(e) élève vous dit que cette théorie est fautive parce qu'elle est contraire à la religion.
Pendant un cours sur la vérité, un ou une élève défend une thèse conspirationniste concernant l'attentat du World Trade Center de 2001.
En étudiant un texte de Merleau-Ponty expliquant que la paternité mêle inextricablement nature et culture, un élève vous répond que les femmes, plus que les hommes, sont naturellement disposées à élever des enfants.
Dans le cadre de votre cours sur l'État, un élève vous interrompt en disant que l'État est au seul service des puissants et que tous les élus sont corrompus.
Au début de votre cours sur la religion, une élève vous interrompt au motif que, « n'étant pas prêtre, vous n'avez pas l'autorité pour aborder ces questions ».
En cours de première HLP, alors que vous abordez le thème « l'homme et l'animal », un élève dit qu'un de ses camarades ressemble à un singe ; une partie de la classe rigole.
Des élèves soutiennent l'argument de l'infériorité des femmes, et défendent la domination masculine, au motif que les femmes seraient moins fortes que les hommes en sport.
Lors d'un cours sur la vérité, un élève affirme qu'en raison de ses convictions religieuses, il ne croit pas aux théories scientifiques comme celle du Big Bang ou de l'Évolution.
En s'autorisant de Sartre, un élève justifie des faits de terrorisme : « c'est une arme terrible, mais les opprimés pauvres n'en ont pas d'autres ».
Un(e) élève s'étonne que tous les auteurs que vous évoquez dans vos cours soient des hommes, et affirme que la discipline philosophique recèle manifestement des préjugés misogynes.
Dans un cours sur la science, un élève vous objecte que « l'opinion des scientifiques » n'a pas plus de valeur qu'une autre, car elle est un argument d'autorité qui nous est imposé pour nous endoctriner.

Un élève refuse d'écouter votre cours sur le concept de travail chez Marx, au motif que cela serait politiquement orienté.
Durant un cours de spécialité HLP, un(e) élève soutient avec un certain dépit que l'école ne sert à rien.
Au cours d'une séquence sur l'État et la liberté politique, une majorité d'élèves réclame un moment de débat sur les programmes des candidats aux prochaines élections.
Durant un cours sur l'État, un(e) élève soutient que l'utilisation par le gouvernement du 49.3 est une atteinte à la démocratie.
Dans le cadre d'un cours sur la justice, une partie se demande « pourquoi punir ? ». Un(e) élève prend la parole et défend la peine de mort : « il faut tuer ceux qui ont tué ».
Lors de votre cours sur la religion, un(e) élève conteste l'utilité de se questionner en invoquant le droit qu'a chacun de croire ce qu'il veut.
Lors d'un cours de HLP sur l'homme et l'animal, les élèves vous demandent d'organiser un débat autour de la consommation de viande animale.
Lors d'un cours sur l'État durant lequel vous travaillez un extrait de texte de Rousseau, un(e) élève affirme que la démocratie ne permet pas du tout la liberté.
Alors que vous développez en classe une analyse du concept de « nature », un(e) élève affirme que « l'homosexualité n'est pas naturelle », et un de ses camarades lui répond « il faut être tolérant, c'est leur choix ».
Lors d'un cours sur l'État, un(e) élève soutient que la démocratie est dangereuse, et cite des dictateurs démocratiquement élus afin de justifier sa préférence pour d'autres formes de régime.
Alors que vous produisez en classe l'analyse conceptuelle de la distinction entre obligation et contrainte, un élève vous rétorque que « c'est votre opinion ».
Durant un cours de HLP sur le thème « Histoire et violence », le ton monte entre des élèves qui se prennent mutuellement à partie, concernant l'actualité internationale.
Lors d'un cours sur la religion, vous vous servez d'un extrait du Coran comme document d'étude. Une élève vous dit qu'il aurait « mieux valu » se servir de la Bible.
Vous traitez de la notion de « nature » et un élève intervient soudainement pour dire que « les LGBTQIA+, ce n'est pas naturel ».
Un(e) élève, alors que vous lisez en classe un extrait de texte de Simone Weil, vous demande si elle était juive.
Alors que vous étudiez en classe un texte de Claude Lévi-Strauss traitant de la question de l'« échange des femmes », une élève vous demande : « Pourquoi pas l'échange des hommes ? ».
Ayant rappelé à ses obligations un élève qui s'abstient de prendre des notes pendant votre cours, il répond que cela l'aide à vous écouter et que, de toutes façons, Socrate lui-même n'a rien écrit.

A l'occasion d'un cours sur la science, vous mobilisez l'exemple de l'expérience de Galilée réalisée par la mission Apollo 15 sur la lune, un(e) élève vous interpelle en affirmant que « tout le monde sait qu'il s'agit de « fake news » ».

Lors d'un cours sur l'art, un élève soutient que la restitution des œuvres d'art volées par les États européens dans leurs anciennes colonies, ne peut pas se faire au détriment de leur conservation.

2 – Situations de vie scolaire

Face à une situation de vie scolaire, les candidats sont invités à manifester une bonne connaissance du cadre réglementaire, ainsi que des acteurs et du partage des responsabilités au sein d'un établissement scolaire.

A cet égard, l'on attend des candidats qu'ils articulent une réponse où les différents acteurs de la communauté éducative sont correctement mobilisés, tout en intégrant une approche philosophiquement informée. Pour ce faire, il ne s'agit pas de chercher à introduire artificiellement une référence qui pourrait être, de loin, en rapport avec la situation de vie scolaire soumise, mais bien plutôt de *mobiliser* des distinctions, des éléments philosophiques susceptibles de l'éclairer, voire de contribuer à y remédier.

Si la première qualité requise pour s'acquitter de cette partie de l'épreuve est le bon sens, celui-ci doit être exercé sur le fondement d'une connaissance suffisamment précise et informée du fonctionnement d'un établissement scolaire.

Il faut ainsi pouvoir distinguer les filières (certains candidats confondent la voie professionnelle et la voie technologique, ou semblent estimer que l'enseignement de la philosophie est exclusivement adressé aux élèves de la voie générale); connaître les membres de la communauté éducative (il n'y a pas de « services psycho-sociaux » dans un lycée, mais une infirmerie, un conseiller d'orientation-psychologue, une vie scolaire, etc.); différencier « punition » et « sanction », en distinguant les compétences du professeur de celles de la direction, etc.

Il convient de rappeler également qu'un professeur de philosophie n'est pas un psychologue, et que l'écoute des élèves, si elle constitue une dimension essentielle du métier dans sa dimension pédagogique, ne consiste en aucun cas à endosser un rôle qui n'est pas le sien.

Comme pour la mise en situation d'enseignement, le jury attend des candidats, face à la situation de vie scolaire, qu'ils proposent d'une part une réponse adéquate au regard du cadre réglementaire, et qu'ils mobilisent aussi leur savoir-faire philosophique pour faire de la situation une situation philosophique, permettant de faire évoluer les élèves concernés. Le jury attend également qu'ils se montrent capables de revenir sur les limites de leur première réponse, de la compléter, la corriger, ou encore d'envisager un aspect qu'ils n'ont pas évoqué, au cours de l'échange qui suit cette réponse initiale. Cette attente est globalement bien comprise par les candidats, mais elle est diversement réussie : souvent de façon satisfaisante, quelquefois avec brio, mais régulièrement inaboutie, en raison d'une maîtrise encore fragile de ce que peut être leur positionnement de fonctionnaire professeur de philosophie.

De fait, certains candidats peinent à trouver le juste milieu dans leur réponse à la situation, oscillant entre réserve prudente et réaction rigoureuse, et ils se montrent flottants

voire muets sur ce qu'ils peuvent proposer du point de vue philosophique dans une situation de vie scolaire. Le jury ne peut dès lors qu'exhorter les candidats, tout à la crainte de dévier de ce que le statut de fonctionnaire implique, à ne pas perdre leurs repères philosophiques. Être fonctionnaire et être professeur de philosophie est parfaitement compatible - bien évidemment et fort heureusement !

Ainsi, un candidat, pour répondre à une situation de vie scolaire contestant l'autorité du professeur (un élève exclu de cours refuse de sortir) esquive le cas, en recourant aux délégués de classe pour régler « une situation qui remet en cause l'autorité du professeur », afin de « se décharger de la question ». Face à cette même situation, un autre réaffirme à plusieurs reprises la nécessité de sanctionner pour la faire respecter, mais sans parvenir à réfléchir à ce qui fonde cette autorité ni à la façon dont il pourrait se servir d'une telle réflexion, en situation.

Un candidat qui s'était vu présenter la situation suivante : « lors d'un hommage à Samuel Paty l'un de vos élèves refuse de se lever », propose comme réponse exclusive celle de la punition immédiate. Cette situation aurait pourtant pu mener également à une réflexion sur la punition et la sanction, et sur les différentes façons possibles de s'en saisir en professeur de philosophie, quitte à formuler les craintes que l'on peut légitimement avoir face à cette situation.

Inversement, d'autres candidats revendiquent bienveillance et attention aux signes de mal-être des élèves, mais c'est alors pour contourner le problème que pose le non-respect des règles, comme ce fut le cas pour la situation d'un élève insultant un professeur qui lui demande de retirer sa casquette.

Certains candidats, rares heureusement, en viennent même, par crainte manifeste de déroger au cadre réglementaire de l'enseignement, à adopter une position *antiphilosophique*. Ainsi, face à la situation où le professeur documentaliste propose au professeur de philosophie d'animer un « atelier sur le racisme systémique de l'Etat », un candidat n'identifie pas la dimension militante de la démarche, et invoque simplement le devoir de réserve pour décliner l'offre. Il en résulte que l'enjeu conceptuel (l'idéologie à l'école, l'État et la liberté de conscience, la tolérance philosophiquement comprise, le refus de toute tutelle intellectuelle) n'est pas perçu. Une autre candidate, face à la même situation, craint tant de « nuire à l'Etat français » qu'elle ne se risque pas à répondre par l'affirmative à la question de savoir si le fonctionnaire jouit de la liberté de penser.

Bref, les futurs candidats doivent garder présent à l'esprit que, si les situations proposées comportent bien des enjeux réglementaires et institutionnels, c'est toutefois dans la perspective de leur position de professeur de philosophie au sein d'un établissement d'enseignement que celles-ci se posent.

Un exemple de réponse restée en chemin est celui où, confrontée à la situation où un élève demande à enregistrer les cours en vue de son travail personnel de révision, une candidate ramène la question au plan exclusif du droit concernant la propriété intellectuelle. Elle affirme ainsi que le cours du professeur, étant « écrit entièrement par lui », est une création qui lui appartient, et qu'il conviendrait de refuser d'accéder à la demande de l'élève au nom de ce droit. Outre le peu de précision de cette réponse en termes juridiques, qui demanderait de distinguer, concernant la propriété intellectuelle, le cas d'un professeur exerçant en lycée de celui d'un enseignant-chercheur exerçant à l'université, cette situation invitait à réfléchir plus avant sur la question des modalités du travail de l'élève, celle de sa prise de notes, voire celle du sens même d'un cours de philosophie.

Sur la même question, bien différemment, un autre candidat engage une réflexion sur le fond, et interroge ce que serait la meilleure façon d'apprendre à philosopher à partir de la référence

au mythe de Theuth dans le *Phèdre* de Platon. C'est alors l'occasion de distinguer une révision qui consisterait en un apprentissage mécanique, de l'exercice du raisonnement, tel qu'il pourrait se prolonger en dehors de la classe.

Et à vrai dire, une spontanéité instruite et une certaine vigueur philosophique se sont souvent exprimées, rendant bien des réponses à ces mises en situation fort convaincantes. C'est ainsi que face à la situation où un élève de l'établissement refuse de faire du jardinage, arguant qu'il ne se destine pas à être jardinier, un candidat en vient à imaginer une discussion avec l'élève afin de lui montrer ce qu'il peut retirer de la tâche : réparer le dommage, se racheter d'un point de vue moral, préserver un espace partagé, prendre plaisir à accompagner la germination. Il souligne à la suite le bénéfice tiré du soin de la terre, acte qui engage le corps et l'esprit, pour la formation de la pensée.

Quand les prestations les moins probantes n'articulaient que quelques bribes de réponse, sans ordre et sans précision, les meilleures se sont structurées généralement en reformulation du problème posé par la situation, suivies des actions mises en œuvre, complétées par les réflexions et analyses philosophiques qui les sous-tendent. Ainsi un candidat, face à la situation d'un élève qui refuse d'investir le travail en philosophie au vu du faible coefficient de l'épreuve parvient, ayant bien cerné le rapport comptable de l'élève à l'institution scolaire, à engager une réflexion très pertinente sur le concept d'utilité, qui lui a permis enfin d'introduire une référence aux analyses de Montaigne sur l'éducation.

Le jury tient enfin à souligner qu'il a pu observer que l'expérience professionnelle n'était pas toujours nécessaire ni suffisante pour réussir cette épreuve. C'est ainsi que lors d'un excellent entretien, une candidate a su faire preuve d'un solide bon sens pour répondre et réagir aux situations professionnelles tant d'enseignement que de vie scolaire qui lui ont été proposées. A la question portant sur une situation de vie scolaire où des élèves sont très agités lors d'un 1^{er} avril au matin parce qu'ils ont dans leur sac des restes de poissons qu'ils comptent bien déverser dans le réfectoire à midi pour protester contre le gaspillage alimentaire, la candidate – qui est la seule à s'être interrogée, à la fois amusée et sérieuse, sur cette date du premier avril – a su de suite dire que le plus important était tout d'abord de « reprendre sa classe en main », puis a proposé d'amener les élèves à réfléchir à leur acte futur. Comment ne pas froisser l'initiative maladroite des élèves, tout en enquêtant sur le caractère sérieux de cette protestation ? A ce sens de la délicatesse, s'est adjointe une solide réflexion sur l'action légitime. Est-ce le seul moyen de lutter contre le gaspillage alimentaire ? N'y a-t-il pas d'autres voies qui incluraient les personnels, et peut-être bien davantage de personnes dans la communauté éducative que ce coup d'éclat ? Comment protester de manière efficace et construire une action collective qui ne s'effectue pas au détriment des personnels de nettoyage – qui sont souvent ceux et celles qui prêtent main forte au service de restauration ? Ainsi, évoque-t-elle la question de la désobéissance civile, des modes d'être de la protestation et de la manifestation en démocratie, du rôle des pédagogues (« Je leur déconseillerais ») pour mieux revenir aux pouvoirs de la parole, aux rôles des discours et des techniques rhétoriques. Cette candidate a su mobiliser des références philosophiques pour étayer son propos (Spinoza et Kant notamment), elle a su aussi, et surtout, faire des propositions philosophiques pour accompagner ses élèves dans leur désir de revendication et d'action, et les mettre au travail autour de cet événement qu'elle élabore aussitôt comme projet pédagogique. La candidate a aussi montré que, bien qu'étant encore étudiante et sans expérience d'enseignement, elle avait une bonne connaissance des différentes instances actives au sein d'un établissement – comme

le recours possible aux CPE, mais aussi l'intérêt que pouvaient avoir le conseil de la vie lycéenne et les éco-délégués dans une telle situation -, et un très solide à-propos pédagogique.

Exemples de situations de vie scolaire proposées

Lors d'un cours sur l'art, un élève soutient que la restitution des œuvres d'art volées par les États européens dans leurs anciennes colonies, ne peut pas se faire au détriment de leur conservation.
Un élève que vous ne connaissez pas, auquel vous demandez d'ôter sa casquette dans le couloir, vous insulte.
Un élève de l'établissement refuse de faire du jardinage dans le cadre d'un travail d'intérêt général, alléguant qu'il ne se destine pas à être jardinier et qu'on lui fait perdre son temps.
Évaluant une copie de devoir sur table, vous identifiez qu'elle est identique à un corrigé disponible sur Internet. À leur demande, vous rencontrez les parents, qui vous assurent que l'élève avait appris par cœur plusieurs corrigés.
Un élève refuse d'enlever ses écouteurs, prétendant qu'il ne dérange pas le cours.
Alors que vous déjeunez à la cantine de votre établissement scolaire, vous observez qu'un(e) élève, munie de boîtes, récupère ce qu'il reste dans les plateaux de ses camarades.
Après avoir plusieurs fois interpellé un ou une élève qui perturbe votre cours, vous décidez de l'exclure de la classe, mais l'élève refuse de sortir.
A l'occasion d'une sortie scolaire, une élève refuse d'enlever son voile.
A la fin d'un de vos cours, un ou une élève vient vous voir pour vous dire qu'il ou elle se sent harcelé(e) par d'autres élèves de la classe.
Le comportement d'une élève change en cours d'année : ses notes chutent, elle devient taciturne... Lorsque vous lui en parlez, elle ne veut cependant rien vous dire
Vous vous rendez compte que l'un(e) de vos élèves est moqué(e) par ses camarades pour sa tenue vestimentaire.
Des élèves arrivent en retard sans motif valable dans votre cours, mais en s'excusant du dérangement qu'ils occasionnent.
Lors d'une réunion parents-professeurs, un parent d'élève considère le fait que vous utilisiez l'espace numérique de travail commun pour faire passer des documents et éviter de faire trop de photocopies comme une rupture d'égalité entre les élèves.
Lors d'une visite scolaire au musée, des élèves refusent de voir des œuvres d'art au motif qu'elles représentent des corps dénudés et que cela est contraire à la bienséance.
Dans les couloirs, des élèves jettent des papiers par terre et disent « c'est le travail des agents d'entretien de nettoyer ».
Au cours d'un conseil de classe, un représentant de parents d'élèves vous interpelle : « la philosophie est une matière trop difficile pour les élèves de classes technologiques, il faudrait la supprimer ».

Lors d'un blocus lycéen contre la réforme des retraites, vous êtes appelé par l'un des organisateurs à la solidarité, parce que, dit-il, vous êtes encore plus concerné que lui.
Vous passez dans la file réservée aux professeurs à la cantine, quand un(e) élève proteste : « c'est une injustice que les professeurs soient prioritaires ! ».
Le professeur documentaliste vous sollicite, en qualité de professeur de philosophie, pour « monter un atelier sur le racisme systémique de l'État ».
Lors de la visite d'une mosquée dans le cadre d'une sortie scolaire, le guide demande aux élèves d'enlever leurs chaussures.
Vous constatez que la bouteille dans laquelle boit un(e) élève pendant le cours est remplie d'alcool et non d'eau.
Lors d'une minute de silence organisée pour rendre hommage à Samuel Paty un(e) élève refuse de se lever.
Vous excluez un(e) élève de la classe. Il revient quelques minutes après en vous disant que la vie scolaire n'a pas considéré le motif comme suffisant.
Un(e) élève vous reproche de ne pas avoir fait grève.
Un(e) élève n'est pas rentré à son domicile la veille au soir. La classe est en émoi le lendemain matin, et les suppositions vont bon train.
Un(e) élève se présente en cours en état d'ébriété manifeste.
Vous êtes convoqué par votre chef d'établissement pour en entretien, lors duquel il vous dit avoir reçu plusieurs appels téléphoniques de parents d'élèves, très inquiets parce que vous avez parlé de sexualité en classe, ce qui a perturbé leur enfant.
Alors que vous êtes en classe avec vos élèves, vous observez que, dans la cour de l'établissement, des élèves se battent, et certains élèves de votre classe sortent leur téléphone pour filmer la scène.
Plusieurs élèves vous demandent s'ils peuvent enregistrer vos cours afin de pouvoir les réécouter plus tard, en arguant que cela est nécessaire à leur travail personnel et de révision.
Des parents d'élèves contestent la note attribuée à leur enfant, arguant qu'il avait beaucoup travaillé, avec leur aide et celle de son professeur particulier.
Un(e) élève refuse de faire le devoir demandé, arguant qu'il a été absent pour la fin du chapitre deux semaines plus tôt.
Des insultes racistes sont proférées dans votre cours, sans que vous ayez pu identifier leur(s) auteur(s).
Des parents d'élèves exigent que vous envoyiez vos cours aux élèves absents pour qu'ils les rattrapent.
À la fin d'une séance, des élèves viennent vous rapporter des faits de harcèlement qui ont lieu au sein de la classe, parfois lors de votre cours.
Vous êtes affecté pour un remplacement de courte durée dans un établissement. Des élèves refusent de se mettre au travail, arguant du fait qu'«ils attendent le retour de leur vrai professeur ».

Un(e) élève conteste le bien-fondé du règlement intérieur du lycée au motif qu'il n'a pas été voté par les élèves.
Vous êtes plusieurs professeurs de philosophie dans votre établissement et, au début d'un de vos cours, un(e) élève d'une classe de terminale à laquelle vous n'enseignez pas vous demande d'assister à votre cours sur son temps libre, « pour comparer ».
Vous êtes professeur principal d'une classe dans laquelle se trouve un élève qui doit travailler pour subvenir à ses besoins, et vous observez que, sur son bulletin, un de vos collègues a porté l'appréciation « Ne fournit aucun effort, il est urgent de se mettre au travail ».
Lors d'un intercoures, vous remarquez un groupe de garçons qui s'adressent en des termes très vulgaires à une jeune fille qui cherche à s'éloigner d'eux.
A l'issue du dernier cours de la journée, vos élèves refusent de monter les chaises sur les tables afin que le ménage puisse être fait, arguant qu'ils vont rater leur bus.

Conclusion

Grande a été la diversité des parcours des candidats qui ont brillamment réussi l'épreuve. Forts d'expériences d'enseignement ou non, tous ont en commun d'avoir fait montre d'une belle vigueur philosophique, et de s'être placés au niveau adéquat de réponse pour les mises en situation : attention au détail de la situation, réaction en fonctionnaire professeur, et spécifiquement en professeur de philosophie soucieux de ses élèves et de l'institution, aptitude à entendre les questions du jury et à dialoguer avec lui.

L'épreuve d'entretien permet indubitablement d'apprécier l'attention et la réactivité des candidats, et de mieux donner à voir ce qui leur sera essentiel lorsqu'ils se trouveront en classe : une capacité à rebondir, à faire ressortir de la parole spontanée des élèves des éléments pertinents pour mener une réflexion étayée et construite avec eux. Dans une situation de concours exigeante, de nombreux candidats ont su montrer un sens de l'adaptation réflexive qui laisse augurer d'authentiques qualités pour penser avec les élèves qui seront placés sous leur responsabilité. Ils ont su poser, lors de leur prestation, les bases d'un échange entre pairs avec les membres du jury, qui tient à les en féliciter.

ANNEXES

Définition des épreuves du Capes-Cafep / Section philosophie

On se reportera à la page :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157417/epreuves-capes-externe-cafep-capes-section-philosophie.html>

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

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

<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>

Statistiques de la session 2024, épreuves d'admissibilité

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats inscrits	1384	310
Nombre de copies corrigées épreuve 1 (épreuve écrite disciplinaire)	888	183
Nombre de copies corrigées épreuve 2 (épreuve écrite disciplinaire appliquée)	872	179
Moyenne des présents épreuve 1	8,69	8,49
Moyenne des présents épreuve 2	8,90	8,68
Note mini / maxi épreuve 1	1 / 20	1 / 17,5
Note mini / maxi épreuve 2	0,5 / 18,5	1 / 17
Nombre de copies ≤ 5 épreuve 1	102 (11,56 %)	17 (9,44 %)
Nombre de copies ≤ 5 épreuve 2	71 (8,15 %)	14 (7,82 %)
Nombre de copies ≥ 10 épreuve 1	319 (36,17 %)	58 (32,22 %)

Nombre de copies \geq 10 épreuve 2	325 (37,31 %)	71 (39,66 %)
Moyenne épreuve 1 des admissibles	12,31	12,87
Moyenne épreuve 2 des admissibles	12,10	11,87
Barre d'admissibilité	9,88	10,63
Nombre d'admissibles ayant composé	313	45
Nombre d'élèves-professeurs stagiaire des ENS admissibles	11	2

Statistiques de la session 2024, épreuves d'admission

	CAPES	CAFEP
Nombre de candidats admissibles	324	47
Nombre de candidats présents épreuve 1 (Leçon)	280	44
Nombre de candidats présents épreuve 2 (Entretien)	278	44
Moyenne des présents épreuve 1	9,78	8,82
Moyenne des présents épreuve 2	11,53	11,96
Note mini / maxi épreuve 1	2 / 18	2 / 19
Note mini / maxi épreuve 2	2 / 20	3 / 18
Notes ≤ 5 épreuve 1	10 (3,57 %)	2 (4,5 %)
Notes ≤ 5 épreuve 2	4 (1,44 %)	2 (4,5 %)
Notes ≥ 10 épreuve 1	135 (48,2 %)	17 (38,6 %)
Notes ≥ 10 épreuve 2	193 (69,4 %)	31 (70,45 %)
Moyenne épreuve 1 des admis	12,59	11,90
Moyenne épreuve 2 des admis	13,60	14,80
Barre admis liste principale	10.83	10.83
Barre inscrits liste complémentaire	-	10.75