

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2007

AGRÉGATION

INTERNE

PHILOSOPHIE

CAERPA

**Rapport de jury présenté par Vincent CARRAUD
Président de jury**

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

« LES RAPPORTS DES JURYS DE CONCOURS SONT
ÉTABLIS SOUS LA RESPONSABILITÉ DES PRÉSIDENTS DE JURY »

SOMMAIRE

Sommaire	page 3
COMPOSITION DU JURY	page 4
NOTE SUR LA NATURE DES EPREUVES	page 5
REMARQUE SUR LA NOTATION	page 6
Écrit	page 7
Première composition	page 8
Deuxième composition	page 23
Oral	page 30
Leçon	page 31
Explication	page 36
Conclusion	page 40
Annexes	page 41
Données statistiques	page 41
Agrégation Interne.....	page 41
CAERPA.....	page 45
Réglementation.....	page 49

COMPOSITION DU JURY

M. Vincent CARRAUD,
Professeur à l'Université de Caen Basse-Normandie, Président.

M. Jean-Louis POIRIER,
Inspecteur Général de l'Education Nationale, Vice-président.

M. André CHARRAK,
Maître de Conférences à l'Université de Paris I, Secrétaire administratif du jury.

M. Fabien CHAREIX,
Maître de Conférences à l'Université de Paris IV.

M. Francis FOREAUX,
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional de l'Académie d'Amiens.

Mme Sophie GANAULT,
Professeur de Lettres 1^{ème} année au lycée Faidherbe de Lille.

Mme Sabine LODEON,
Professeur de Première supérieure au lycée Henri Martin de Saint-Quentin.

Mme Barbara de NEGRONI,
Professeur de Lettres 1^{ème} année au lycée La Bruyère de Versailles.

Mme Isabelle OLIVO-POINDRON,
Prag à l'IUFM de Caen.

M. Mathieu POTTE-BONNEVILLE,
Professeur de Première supérieure au Lycée Jean Jaurès de Montreuil.

NOTE SUR LA NATURE DES EPREUVES

Notre arrivée à la présidence du jury de l'agrégation interne de philosophie a coïncidé avec la mise en place des nouvelles modalités qui en régissent les épreuves depuis la session 2004 (voir le JO n° 297 du 21 décembre 2002). Après quatre années d'application de ces nouvelles modalités et au moment où prend fin notre présidence, il ne nous paraît pas inutile de revenir sur la présentation générale que nous en donnions dans les rapports précédents et d'esquisser un bilan.

Les épreuves d'admissibilité, c'est-à-dire l'écrit, comprennent deux compositions de philosophie. La première composition est une explication de texte. « Le candidat a le choix entre deux textes qui se rapportent à une même notion du programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales ». On observera que cette disposition n'impose pas au jury de choisir les textes d'auteurs figurant au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales, comme c'est cependant le plus souvent le cas : Marx et Foucault en 2004, Leibniz et Nietzsche en 2005, Aristote et Hume en 2006. Mais quand la notion retenue requiert une culture non philosophique, comme ce fut le cas en 2007 avec la notion de démonstration, il est souhaitable que le jury puisse choisir le texte d'un auteur qui n'appartienne pas à la liste qui régit le programme de terminale. C'est pourquoi nous avons choisi un texte de Duhem en 2007 (on remarquera, pour être tout à fait précis, que le texte extrait de *L'idéologie allemande* proposé aux candidats en 2004 avait pour auteurs Marx et Engels, ce dernier n'appartenant pas à la liste d'auteurs du programme de terminale). Nous n'avons pas observé que les résultats des candidats fussent inférieurs lorsqu'ils ont choisi d'expliquer le texte d'un auteur absent de cette liste, loin de là.

La seconde composition est une dissertation. Explication dans le premier cas, dissertation dans le second : les exercices ainsi nommés ne surprendront aucun des candidats, qui les font faire eux-mêmes dans leurs classes. Ils allient la simplicité de l'exigence à la difficulté de sa réalisation : rendre raison d'un texte, répondre à une question ou traiter un sujet de façon argumentée.

Les deux épreuves d'admission, toutes deux orales, comprennent une leçon et une explication de texte (il n'y a plus d'explication de texte sur programme). La leçon est identique à ce qu'elle était dans les anciennes modalités du concours. Lors des sessions 2006 et 2007, le jury a proposé à la réflexion des candidats huit couples de sujets, soit quatre sujets différents chaque après-midi (voir le rapport de la leçon). Il a donc pu entendre plusieurs leçons sur un même sujet : l'évaluation s'en est trouvée d'autant plus nette et plus aisée. L'explication porte sur « un texte français ou en français ou traduit en français tiré d'un auteur figurant au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales ». Elle dure trente minutes au plus, et elle est suivie d'un entretien de vingt minutes avec le jury. Les questions posées aux candidats par les membres du jury partent toutes ou du texte expliqué lui-même — elles visent alors à l'élucidation de tel ou tel passage par le candidat ou encore à la résolution de telle ou telle difficulté —, ou de ce que le candidat en a dit — elles visent alors à amener le candidat à corriger une faute, à lui faire préciser sa pensée, à lui demander de compléter ou d'approfondir son analyse. Aucune question extérieure au texte proposé et à ce que le candidat a cru bon de mobiliser pour en rendre compte n'est donc posée. Rappelons

enfin que l'entretien doit aussi « permettre au candidat, en dégagant le sens et la portée du texte, de montrer en quoi et comment il pourrait contribuer à l'étude de notions inscrites au programme des classes terminales ». Lors des sessions 2005, 2006 et 2007, seize extraits au total ont été à chaque fois proposés à l'ensemble des candidats, chaque candidat ayant le choix entre deux de ces seize textes (voir le rapport de l'explication). Comme pour les leçons, l'évaluation en a été facilitée.

Depuis plusieurs sessions, nous avons inscrit au programme du concours des notions nouvelles du programme de la classe de terminale : l'interprétation (2005), le vivant (2006), la démonstration (2007), jointes, pour l'autre épreuve, à des notions plus vastes : la raison et le réel (2005), le sujet (2006), la culture (2007). Ainsi les candidats, qu'ils réussissent ou qu'ils échouent, ont été amenés à travailler ce qu'ils n'eussent peut-être pas approfondi de leur propre mouvement ou ce dont l'approfondissement eût requis des lectures nouvelles, voire une formation particulière. Nul ne doute que ce choix a eu des effets sur le contenu et la qualité des cours et donc sur la formation des élèves. A ce titre, la préparation aux concours participe de la formation continue.

Les nouvelles dispositions résultant du rapport Pessel, introduites en 2004, se sont révélées tout à fait profitables au double objectif de la formation des candidats et, pour le concours, d'une évaluation plus juste. Cela est vrai non seulement de l'allègement qui en est résulté, mais aussi de la disparition à l'oral de l'épreuve sur programme. Désormais les candidats peuvent et doivent à la fois se recentrer sur l'essentiel pour les épreuves d'écrit, avec un programme directement lié à leur enseignement, et, à l'oral, libres de tout programme, mais confrontés à des épreuves techniquement difficiles, montrer leur capacité à maîtriser l'ensemble de ce qu'ils ont à enseigner. Le bilan que nous permettent de tirer les quatre premières sessions d'application des nouvelles modalités des épreuves du concours nous paraît donc très positif.

REMARQUE SUR LA NOTATION

L'agrégation de philosophie, interne ou externe, est un concours. Comme pour tous les concours, sa notation est strictement relative. C'est pourquoi le jury avait annoncé, dans le rapport de la session 2005, qu'il utiliserait à l'avenir l'ensemble des notes comprises de 0 à 20, pour les épreuves orales comme pour les épreuves écrites. Il a donc été attribué, en 2007, la note de 20 à la meilleure explication de texte, à la meilleure dissertation, à la meilleure leçon et à la meilleure explication orale.

ÉCRIT

597 candidats se sont inscrits aux épreuves d'admissibilité communes à l'agrégation interne et au CAERPA, 511 au titre de l'agrégation, 86 à celui du CAERPA : ces nombres reviennent à peu près à ceux des sessions 2002-2004, après l'augmentation assez sensible des années 2005 et 2006. Le nombre de candidats qui ont effectivement participé au concours, c'est-à-dire qui ont rendu les deux copies (les copies blanches étant décomptées), reste malheureusement très inférieur au nombre des inscrits : 361 inscrits (441 en 2006), soit 303 au titre de l'agrégation et 58 au titre du CAERPA. Il ne nous appartient pas d'analyser ici en détail les motifs pour lesquels 2/5 des candidats environ ne parviennent pas à prendre effectivement part à un concours qu'ils ont cependant voulu passer quelques mois plus tôt. Nous ne laissons pas cependant de nous en inquiéter, ne fût-ce qu'à titre de symptôme des difficultés croissantes rencontrées par les professeurs de lycée dans l'exercice ordinaire de leur métier.

16 postes étaient offerts à l'agrégation interne (comme en 2006) et 5 au CAERPA (comme en 2006). 29 candidats ont été admissibles au titre de l'agrégation et 6 au titre du CAERPA. Tous les postes ouverts à l'agrégation et au CAERPA ont été pourvus.

La barre d'admissibilité s'est trouvée naturellement fixée à 11 / 20 pour l'agrégation et à 9,5 / 20 pour le CAERPA.

PREMIÈRE COMPOSITION

SESSION DE 2007

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

section : philosophie

composition de philosophie :
explication de texte

Durée : 6 h 30

Le candidat a le choix entre les deux textes suivants :

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

NB : *Hormis l'en-tête détachable, la copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.*

Tournez la page S.V.P.

Texte 1

Monsieur,

Les objections que vous avez pris la peine de m'envoyer, sont telles que je les aurais reçues en bonne part de qui que ce fût ; mais le rang que vous tenez entre les doctes, et la réputation que vos écrits vous ont acquise, me les rend beaucoup plus agréables de vous que d'un autre. Ce que je crois ne pouvoir mieux vous témoigner
5 que par le soin que j'aurai ici d'y répondre exactement.

Vous commencez par mes suppositions, et vous dites *que l'apparence des mouvements célestes se tire aussi certainement de la supposition de la stabilité de la Terre, que de celle de sa mobilité*, ce que j'accorde très volontiers ; et j'ai désiré qu'on
10 reçût de même façon ce que j'ai écrit en la *Dioptrique* de la nature de la lumière, afin que la force des démonstrations mathématiques, que j'ai tâché d'y mettre, ne dépendît d'aucune opinion physique, comme j'ai assez déclaré en la page 3. Et si l'on peut imaginer la lumière de quelque autre façon, par laquelle on explique toutes celles de ses propriétés que l'expérience fait connaître, on verra que tout ce que j'ai démontré
15 des réfractions, de la vision et du reste, en pourra être tiré tout de même que de celle que j'ai proposée.

Vous dites aussi que *prouver des effets par une cause, puis prouver cette cause par les mêmes effets, est un cercle logique*, ce que j'avoue ; mais je n'avoue pas pour cela que c'en soit un, d'expliquer des effets par une cause, puis de la prouver par
20 eux : car il y a grande différence entre *prouver* et *expliquer*. A quoi j'ajoute qu'on peut user du mot *démontrer* pour signifier l'un et l'autre, au moins si on le prend selon l'usage commun, et non en la signification particulière que les philosophes lui donnent. J'ajoute aussi que ce n'est pas un cercle de prouver une cause par plusieurs effets qui sont connus d'ailleurs, puis réciproquement de prouver quelques autres
25 effets par cette cause. Et j'ai compris ces deux sens ensemble en la page 76 par ces mots : *Comme les dernières raisons sont démontrées par les premières qui sont leurs causes, ces premières le sont réciproquement par les dernières qui sont leurs effets*. Où je ne dois pas, pour cela, être accusé d'avoir parlé ambigument, à cause que je me suis expliqué incontinent après, en disant *que, l'expérience rendant la plupart de ces effets très certains, les causes dont je les déduis ne servent pas tant à les prouver*
30 *qu'à les expliquer, mais que ce sont elles qui sont prouvées par eux*. Et je mets *qu'elles ne servent pas tant à les prouver*, au lieu de mettre *qu'elles n'y servent point du tout*, afin qu'on sache que chacun de ces effets peut aussi être prouvé par cette cause, en cas qu'il soit mis en doute, et qu'elle ait déjà été prouvé par d'autres
35 effets. En quoi je ne vois pas que j'eusse pu user d'autres termes que je n'ai fait, pour m'expliquer mieux.

Descartes, *Lettre à Morin*, 13 juillet 1638.

DOCUMENTS

Les textes qui suivent sont fournis uniquement à titre de documentation pour les candidats. Ils ne font en aucun cas partie du texte à expliquer.

Or, n'ayant ici autre occasion de parler de la lumière, que pour expliquer comment ses rayons entrent dans l'œil, et comment ils peuvent être détournés par les divers corps qu'ils rencontrent, il n'est pas besoin que j'entreprenne de dire au vrai quelle est sa nature, et je crois qu'il suffira que je me serve de deux ou trois comparaisons, qui aident à la concevoir en la façon qui me semble la plus commode, pour expliquer toutes celles de ses propriétés que l'expérience nous fait connaître, et pour déduire en suite toutes les autres qui ne peuvent pas si aisément être remarquées ; imitant en ceci les astronomes, qui, bien que leurs suppositions soient presque toutes fausses ou incertaines, toutefois, à cause qu'elles se rapportent à diverses observations qu'ils ont faites, ne laissent pas d'en tirer plusieurs conséquences très vraies et très assurées.

Descartes, *La Dioptrique*, p. 3.

Et bien que, par la page 76 de votre *Méthode*, l'expérience rende très certains la plupart des effets que vous traitez, néanmoins vous savez très bien que l'apparence des mouvements célestes se tire aussi certainement de la supposition de la stabilité de la Terre, que de la supposition de sa mobilité ; et partant, que l'expérience d'icelle apparence n'est pas suffisante pour prouver laquelle des deux causes ci-dessus est la vraie. Et s'il est vrai que prouver des effets par une cause posée, puis prouver cette même cause par les mêmes effets, ne soit pas un cercle logique, Aristote l'a mal entendu, et on peut dire qu'il ne s'en peut faire aucun.

Morin*, *Lettre à Descartes*, 22 février 1638.

* Médecin et astronome, Jean-Baptiste Morin a occupé la chaire de mathématiques au Collège de France.

Tournez la page S.V.P.

Texte 2

Un physicien conteste telle loi ; il révoque en doute tel point de théorie ; comment justifiera-t-il ses doutes ? Comment démontrera-t-il l'inexactitude de la loi ? De la proposition incriminée, il fera sortir la prévision d'un fait d'expérience ; il réalisera les conditions dans lesquelles ce fait doit se produire ; si le fait annoncé ne se produit pas, la proposition qui l'avait prédit sera irrémédiablement condamnée.

[...]

Un pareil mode de démonstration semble aussi convaincant, aussi irréfutable que la réduction à l'absurde usuelle aux géomètres ; c'est, du reste, sur la réduction à l'absurde que cette démonstration est calquée, la contradiction expérimentale jouant dans l'une le rôle que la contradiction logique joue dans l'autre.

En réalité, il s'en faut bien que la valeur démonstrative de la méthode expérimentale soit aussi rigoureuse, aussi absolue ; les conditions dans lesquelles elle fonctionne sont beaucoup plus compliquées qu'il n'est supposé dans ce que nous venons de dire ; l'appréciation des résultats est beaucoup plus délicate et sujette à caution.

Un physicien se propose de démontrer l'inexactitude d'une proposition ; pour déduire de cette proposition la prévision d'un phénomène, pour instituer l'expérience qui doit montrer si ce phénomène se produit ou ne se produit pas, pour interpréter les résultats de cette expérience et constater que le phénomène prévu ne s'est pas produit, il ne se borne pas à faire usage de la proposition en litige ; il emploie encore tout un ensemble de théories, admises par lui sans conteste ; la prévision du phénomène dont la non-production doit trancher le débat ne découle pas de la proposition litigieuse prise isolément, mais de la proposition litigieuse jointe à tout cet ensemble de théories ; si le phénomène prévu ne se produit pas, ce n'est pas la proposition litigieuse seule qui est mise en défaut, c'est tout l'échafaudage théorique dont le physicien a fait usage ; la seule chose que nous apprenne l'expérience, c'est que, parmi toutes les propositions qui ont servi à prévoir ce phénomène et à constater qu'il ne se produisait pas, il y a au moins une erreur ; mais où gît cette erreur, c'est ce qu'elle ne nous dit pas. Le physicien déclare-t-il que cette erreur est précisément contenue dans la proposition qu'il voulait réfuter et non pas ailleurs ? C'est qu'il admet implicitement l'exactitude de toutes les autres propositions dont il a fait usage ; tant vaut cette confiance, tant vaut sa conclusion.

Pierre Duhem, *La théorie physique*, Seconde partie, ch. VI, § II, pp. 279-280.

Première composition de philosophie :

Explication de texte

Les deux textes proposés cette année ont été choisis à parts relativement égales par les candidats. Pour commencer par le texte de Descartes, le jury ne peut que déplorer qu'un trop grand nombre de copies n'aient pas su exploiter les références auxiliaires fournies par le dossier de textes additionnels éclairant le contexte de l'échange entre Descartes et Morin. Elles ont en effet été, ou bien commentées au détriment du texte à expliquer auquel elles se sont donc substituées, ou bien ignorées dans l'analyse des passages précis de la *lettre* de Descartes où il eût fallu y recourir. Le texte de Pierre Duhem a mis en évidence des lacunes que le jury ne soupçonnait pas chez des collègues qui ont malgré tout à donner dans leurs classes un enseignement faisant parfois référence à des éléments d'histoire des sciences. L'ignorance de la nature même des théories physiques (quelles sont-elles, que disent-elles concrètement, qui en sont les auteurs ?) a trop souvent donné lieu à des développements abstraits, jargonnants, où les candidats qui ne parvenaient pas à donner un contenu précis aux catégories les plus générales évoquées par Duhem, tentaient de combler le vide par un jeu de langage confus et imprécis jusqu'à l'inexactitude. Ainsi les deux textes présentaient des difficultés comparables et ils ont donné lieu aux fautes qui sont au fond celles classiquement rencontrées dans cet exercice : chez Descartes les candidats ont cru satisfaire à l'exercice en reproduisant quelques développements généraux et donc inexacts dans leur abstraction à propos de la pensée classique. De la même façon chez Duhem, plutôt que de commenter le texte fourni, les candidats ont bien souvent erré à la recherche de difficultés que la lettre du texte ne leur semblait pas offrir et, par un abus de termes en apparence "épistémologiques", ont contourné l'obstacle, faute de s'être efforcés de dégager en quelques lignes la thèse du texte. Relevons que le plus grave défaut, observé y compris dans les meilleures copies, demeure l'absence de culture scientifique assurée. On ne peut y remédier que par l'exigence de précision et de connaissance des faits qui relèvent des sciences exactes et de son histoire, requises conjointement par l'enseignement en classe de terminale comme par la préparation du concours. Il semble malheureusement que la préparation du thème de l'année n'ait pas permis à la très grande majorité des candidats de prendre la mesure de la précision qu'exige la réflexion épistémologique, précision que nos collègues savent pourtant exiger de leurs propres élèves dans d'autres domaines de la philosophie. Venons-en aux textes mêmes.

René Descartes : la *lettre à Morin* du 13 juillet 1638.

Il semble que les candidats n'aient pas cru disposer, avec ce texte de Descartes, de tous les éléments nécessaires à son explication. La *lettre à Morin* du 13 juillet 1638 possède pourtant une unité de sens incontestable qui autorise son explication interne. Ses éléments contextuels les plus délicats ayant été fournis par les deux appendices contenant des informations relatives à cette correspondance, le candidat devait dès lors se concentrer sur l'exigence habituelle de chercher ses moments, l'ordre de ses arguments, ce qui lui aurait permis de remarquer le soin pris par Descartes à interroger les mots de *démonstration*, *d'explication* ou de *preuve* sans préjuger d'une « doctrine ». On ne saurait trop insister sur le fait qu'on ne peut se passer de ces étapes et qu'on ne saurait expliquer un texte en ajoutant à une brève lecture linéaire — s'apparentant de ce fait à une paraphrase — l'énoncé général des

thèmes philosophiques qu'on désire associer au texte – ou pire, à une certaine idée qu'on se fait de Descartes —, ce qui revient à ne pas prendre en compte la singularité de cette *lettre* à Morin.

Constatons pour commencer que cette *lettre* est la réponse à une objection formulée par Morin à propos du *Discours de la méthode*. Bien des contresens auraient pu être évités si on n'avait pas donné à l'exemple tiré de l'équivalence des hypothèses une fonction plus importante que celle qui lui est dévolue par Descartes lui-même. Ce que Morin vise dans le *Discours de la méthode*, c'est l'élucidation, au caractère purement nominal alors, de la notion de supposition. Descartes s'explique longuement sur une objection que l'on pourrait lui faire à propos de suppositions qui ouvrent tant la *Dioptrique* que les *Météores*. Dans le premier cas il s'agit d'une supposition relative à la nature de la lumière. Dans le second cas, c'est de la structure de la terre qu'il s'agit. Or pour prévenir toute objection, Descartes présente dans la sixième partie du *Discours* un éclaircissement sur le statut des suppositions présentes dans les *Essais* (il n'y a pas de raison de restreindre le champ couvert par cet éclaircissement aux deux seuls essais mentionnés). Celles-ci, formant système, possèdent des « raisons qui s'y entresuivent en telle sorte que, comme les dernières sont démontrées par les premières, qui sont leurs causes, ces premières le sont par les dernières, qui sont leurs effets ». Descartes, il faut le noter, paraît employer ici indifféremment le verbe *démontrer*, usage qui constituera un des points centraux de la *lettre à Morin*, dans la mesure où, d'un point de vue strictement nominal ou d'usage, ce verbe se révélera indifféremment employé pour désigner deux opérations pourtant distinctes, et nettement distinguées dans la suite du texte du *Discours*. Prévenant l'objection de Morin, Descartes affirme en effet se prémunir de tout cercle logique en ce que « les causes dont je les déduis ne servent pas tant à les prouver qu'à les expliquer ; mais, tout au contraire, ce sont elles qui sont prouvées par eux ».

Le dispositif conceptuel du *Discours* articule donc la démonstration aux deux opérations distinctes qui se présentent comme un rapport explicatif des effets aux causes et comme un rapport en forme de preuve des effets aux causes (ce que l'on pourrait figurer comme une descente et une remontée). Morin quant à lui opère une double confusion dans son objection. D'une part il n'exprime son objection qu'en usant du verbe *prouver*, incorrectement associé aux deux opérations distinguées chez Descartes. D'autre part il applique cette réduction au cas des hypothèses astronomiques, qui n'apparaissent que dans le début de la *Dioptrique*, et non dans le *Discours*. La lumière n'a pas besoin d'être connue et déterminée selon sa nature, mais elle doit être seulement conçue de manière à ce que de sa notion il soit aisé d'« expliquer toutes celles de ses propriétés que l'expérience nous fait connaître ». De la sorte, il est permis de reconnaître la relation d'une cause à ses effets : elle les *explique*. Descartes précise que de la considération de cette cause, suffisamment établie par la relation qui l'unit à quelques effets observés, il doit aussi être possible de compléter le tableau des effets, allant jusqu'à clore en quelque façon notre connaissance de la lumière par la « déduction » de « toutes les autres qui ne peuvent pas si aisément être remarquées ». Le dispositif de la cause s'expliquant par ses effets observés se prolonge vers l'explication de l'ensemble des effets qui découlent de la dite cause : cette systématité qui lie les causes aux effets se remarque aussi chez les astronomes, signale alors Descartes. Tout comme la supposition que l'on donne quant à la cause de la lumière qui n'est pas formulée selon la connaissance de sa nature, mais seulement en vue de la reproduction des effets, les suppositions astronomiques peuvent être « fausses ou incertaines » relativement à la nature en soi des cieux décrits sans pour autant laisser d'être à ce point unies (elles se « rapportent à diverses observations ») à leurs effets qu'elles produisent *in fine* des éléments d'explication, c'est-à-dire des « conséquences » « vraies et assurées » dont Descartes se garde bien alors de dire qu'en tant qu'effets bien constitués ils *prouvent* leurs causes. C'est pourtant bien cette relation ascendante qu'il examinera plus en détail dans les *Principia philosophiæ* où seul Copernic trouvera grâce à ses yeux, précisément en vertu des effets qu'il est seul à pouvoir

expliquer (élongation de Vénus, stabilité des tourbillons). La question de la *preuve*, qui seule a été retenue par Morin dans l'interprétation qu'il donne de l'argument cartésien, est un des éléments cruciaux du texte.

L'objection de Morin prend donc appui sur un élément parfaitement connu de Descartes, qui est l'équivalence des hypothèses (suppositions ou causes) astronomiques. Descartes a déjà balayé cette objection en soutenant le caractère fictif, incertain et non exprimé selon la nature même de la chose, des suppositions. Il revient au début de la lettre sur ce que Morin n'a pas bien compris et qui l'a conduit à confondre les arguments de Descartes avec ceux que l'on trouve chez Aristote dans les *Seconds Analytiques*, chapitre XIII, où le syllogisme scientifique n'est dit complet que si l'on parvient à prouver par les causes puis par les effets (ainsi par exemple, scintiller, et être distant, qui dans un cas qualifie une loi — celle d'Hipparque — qui va de la cause à ses effets, et dans l'autre exhibe un effet pour remonter à sa cause prochaine qu'est l'éloignement). C'est pourquoi Descartes énonce aussitôt la thèse centrale de sa lettre, qui est la réponse donnée à l'erreur de Morin (en fait le second versant de la même erreur), erreur consistant à avoir confondu « prouver » avec « démontrer » en ignorant la distinction préalable qu'il y a entre *prouver* et *expliquer*. L'objet de la lettre de Descartes tient donc dans l'effort qu'il fait en direction d'une clarification de la langue philosophique : contre l'usage de l'École qui tient les distinctions purement logiques en grande estime, Descartes établit, en subsumant *expliquer* et *prouver* sous le seul concept de démonstration (selon l'usage commun¹), que seul compte, pour l'établissement des lois en nature, un rapport des raisons entre elles, où la démonstration est essentiellement un processus de reconnaissance qui peut parcourir en tous sens les chaînes de raisons, soit que l'effet, par sa nature propre, prouve une cause et la démontre, soit qu'une cause explique un effet et le démontre. Il s'agit essentiellement d'un texte qui, partant d'une clarification nominale et faisant pièce à une double erreur de lecture, parvient à établir un concept de démonstration commun à la preuve et à l'explication.

Ce texte étant une *réponse* à une *lettre* se plie à l'ordre des questions auxquelles elle répond : chaque sujet est abordé dans l'ordre où il est apparu initialement. Si Descartes suit incontestablement l'ordre des matières que lui impose son correspondant, du moins ne peut-on manquer de signaler que l'unité du texte, outre son intention générale de clarifier des points du lexique employé par Descartes dans le *Discours* et dans les *Essais*, tient essentiellement à l'élucidation générale de l'usage que l'on peut faire du terme de démonstration. Après un préambule dont il n'y a rien à dire de particulier, Descartes répond aux objections de Morin en deux moments distincts.

D'une part, § 2, les « suppositions » sont examinées en tant qu'elles sont distinctes des principes eux-mêmes, c'est-à-dire dans la mesure où seule importerait, dans le processus de découverte en philosophie naturelle, la démonstration formelle que les suppositions permettent. L'indifférence des suppositions, accolée à la « force des démonstrations mathématiques », produit un système hypothético-déductif d'un genre particulier, qu'il faudra examiner au titre d'une des difficultés majeures du texte.

D'autre part, § 3, Descartes prend appui sur la critique, par Morin, du supposé cercle logique de la preuve qu'il aurait commis, afin de produire une distinction entre *prouver* et *expliquer*, distinction par laquelle la relation des causes aux effets est spécifiée et discernée. Il s'agit sans aucun doute de caractériser une différence dans la portée noétique de la relation causale selon que la relation va de la cause vers l'effet en forme d'explication, ou bien qu'elle va des effets vers une cause en forme de preuve. L'intelligence de la distinction entre expliquer et prouver dépend alors étroitement d'une part des acquis du premier mouvement

¹ Voir la *lettre à Plempius* du 23 mars 1638, AT [édition de référence Adam et Tannery] II, 69, sur l'hypothèse de la circulation : « Nam certe absque eo mea sententia facillime et *explicatur* et *demonstratur*, sed ea admissa necessarium est etiam fateri aliquid sanguinis in corde rarefacti ex una ejus diastole in aliam remanere (...) » (nous soulignons).

quant à l'ossature formelle du raisonnement, et d'autre part de la méthode elle-même, qui prescrit que pour atteindre la connaissance des objets en physique, il ne faut pas hésiter, selon son troisième précepte, à « suppos[er] de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres » (*Discours de la méthode*, II^e partie, AT VI, 18-19). Or cet ordre n'est pas épistémiquement univoque dans la relation causale, selon que l'on prouve une cause par son effet ou que l'on explique l'effet par une cause.

1^{er} mouvement : les suppositions.

La première référence va à l'équivalence des hypothèses astronomiques. Si l'on adopte à leur endroit un point de vue strictement géométrique, chacune des grandes hypothèses peut en effet être traduite dans l'autre. Descartes l'accorde si bien que, alors que dans le *Monde* en particulier², l'hypothèse de mouvement de la Terre est, sans qu'il soit nécessaire d'y revenir, parfaitement admise, dans les *Principes* Descartes pourra, au titre de la définition générale qu'il donne du mouvement (*Principes de la philosophie*, II, 25), affirmer : « Que je nie le mouvement de la terre avec plus de soin que Copernic et plus de vérité que Tycho » (*Principes*, III, 19). Morin s'arrête moins sur cette question pour mettre en difficulté l'usage cartésien des suppositions que pour montrer l'incertitude d'une méthode dans laquelle malgré l'existence d'effets rendus pour la plupart certains au moyen de l'expérience, il demeure impossible de leur assigner une vraie cause, chaque effet pouvant (tout comme les apparences observées du ciel) être assigné à une pluralité de causes. Il faut noter ici que Morin a sans doute été sensible à la manière dont, dans les *Essais*, Descartes affirme tout à la fois que les suppositions peuvent être fausses et incertaines (« falsam hypothesim quâ ante usi sumus, esse retinendam ad veras rerum naturas explicandas »³), mais leurs conséquences « très vraies et très assurées ». Cette dissymétrie n'est cependant ni définitive ni indiscriminée puisque Descartes affirme que la force du raisonnement qui lie les suppositions à leurs conséquences déduites, jointe à l'impossibilité de trouver d'autres suppositions en nature qui puissent mieux satisfaire aux effets déduits, établit rétroactivement la vérité de l'hypothèse, supposition ou cause qui les a produites. C'est ce qu'il énonce dans la suite même de la *lettre* qui nous occupe : « et enfin si on compare ce que j'ai déduit de mes suppositions, touchant la vision, le sel, les vents, les nues, la neige, le tonnerre, l'arc-en-ciel, et choses semblables, avec ce que les autres ont tiré des leurs, touchant les mêmes matières, j'espère que cela suffira pour persuader à ceux qui ne sont point trop préoccupés, que les effets que j'explique n'ont point d'autres causes que celles dont je les déduis ; bien que je me réserve à le démontrer en un autre endroit. » (*Lettre à Morin* du 13 juillet 1638, AT II, 199).

L'exemple de l'astronomie est immédiatement rapporté à celui de la lumière, où la question de l'équivalence des hypothèses est tout aussi établie. La *Dioptrique* est en effet traditionnellement comprise comme l'étude de la trajectoire géométrique des rayons lumineux, sans égard à la nature physique de la lumière. Descartes lui-même peut diversement et tout à la fois analyser la lumière comme une vibration, selon l'image du bâton agité à l'un de ses bouts, et en représenter les lois, dans la *Dioptrique*, à l'aide du mouvement d'une balle rencontrant un tamis, c'est-à-dire selon une compréhension essentiellement émissive. La construction mathématique de la loi de la réfraction et de la réflexion (loi de Descartes-Snell) est particulièrement significative de cette séparation entre l'ordre de la construction géométrique et celui du choix des hypothèses, posées ici comme de simples « opinions physiques », dans la mesure où l'étude de la trajectoire des rayons lumineux demeure la même, que l'on suppose une propagation en ondes ou une structure corpusculaire de la lumière.

² *Lettre à Mersenne* du 14 août 1634 (AT I, 304), ainsi que *Le Monde*, XII (AT XI, 80-82).

³ Dans la *Dioptrique*, texte joint à l'épreuve, mais encore en *Principes* IV, I. Voir aussi *Principes* IV, 204.

Il ressort de ce premier moment que la philosophie naturelle selon Descartes admet l'existence de suppositions distinctes, dites encore hypothèses ou opinions⁴ (et qui dans le lexique mathématique sont des « demandes » ou des postulats), détachées de toute relation au vrai, et d'un corps de propositions mathématiques qui forment des chaînes démonstratives (Descartes évoque la « force » des démonstrations et l'illustre par les lois de la réfraction où selon la nature de la surface de contact, la composante verticale du mouvement de la lumière change et modifie son mouvement selon une proportion mathématique). De sorte que des suppositions on parvient à tirer des démonstrations (des théorèmes en l'occurrence qui sont en fait les lois physiques elles-mêmes). Dans ce contexte, la notion d'explication apparaît à la fin du mouvement : « Et si l'on peut imaginer la lumière de quelque autre façon, par laquelle on explique toutes celles de ses propriétés que l'expérience fait connaître [...] ». Une autre supposition, appuyée sur les mêmes démonstrations, si elle rencontre les propriétés des corps, peut être à bon droit jugée explicative, car elle assigne alors une cause à des effets particuliers, au moyen de la construction formelle de leurs propriétés.

Et Descartes ajoute alors que cette hypothèse concurrente doit pouvoir être compatible avec les rapports déterminés dans un autre cadre hypothétique. Outre les lois qui correspondent à « tout ce que j'ai démontré des réfractions, de la vision et du reste », cette nouvelle supposition, pour en supplanter toute autre, doit permettre de trouver d'autres lois afin de démontrer sa supériorité. Descartes propose donc une structure hypothético-déductive où la rivalité des hypothèses laisse intacts les rapports obtenus démonstrativement. Cela suppose toutefois que la science dont on traite admet une construction géométrique à partir des principes, ce qui est le cas de la dioptrique comme de l'astronomie. Descartes serait bien plus en peine d'exporter ce modèle théorique en dehors de ces disciplines qui relèvent pleinement, à l'âge classique, du domaine des géomètres.

Second mouvement : prouver et expliquer.

Expliquer, on vient de le voir, relève donc du passage d'une cause que l'on suppose à des effets que l'on *démontre*. Expliquer est donc bien « démontrer », en ce sens qu'à partir d'une cause, l'application de règles géométriques déploie ou déplie la cause jusque dans les effets, et, tout en les établissant, les fonde. Descartes cite Morin qui, en reproduisant son propre argument, néglige sa littéralité et écrit « prouver » à chaque opération : « Vous dites aussi que *prouver des effets par une cause, puis prouver cette cause par les mêmes effets*, est un cercle logique ». Dans le premier membre de la proposition, Descartes substitue « expliquer » à « prouver », fondant par là la raison pour laquelle il échappe à la contradiction du cercle logique. Cela doit s'entendre dans le droit fil de ce qui a été analysé dans le mouvement précédent, l'opération ou le mouvement d'explication allant, ici comme antérieurement, d'une cause supposée à son déploiement dans les effets. C'est le concept de preuve qui peut alors faire irruption en son sens propre : « puis de la prouver [la cause] par eux ». Dans l'économie du texte, c'est le moment où Descartes peut légitimement saisir chacun de ces termes, selon une signification fondée sur le constat factuel de l'écart qui existe entre la pluralité des systèmes d'hypothèses explicatives (le 1^{er} mouvement, avec l'exemple de l'équivalence astronomique des hypothèses) et l'unicité de la preuve qu'une série d'effets est susceptible d'apporter à l'un ou l'autre de ces systèmes de causes explicatives. Le texte devient alors une suite de déductions, scandées par une série d'« ajouts » successifs, présentés comme autant de clarifications terminologiques, mais qui ne valent en fait que parce qu'ils mettent au jour la signification effective de l'acte démonstratif propre à l'entendement humain fini : « À quoi j'ajoute qu'on peut user du mot démontrer pour signifier l'un et l'autre, au moins si on le prend selon l'usage commun, et non en la signification particulière que les philosophes lui donnent ». La signification de l'acte démonstratif, qui possède deux

⁴ Galilée écrit en 1615 des *Considérations relatives à l'opinion copernicienne*.

occurrences dans ce mouvement, est au cœur de l'effort définitionnel de Descartes dans notre texte.

La référence aux « philosophes » s'entend d'une part de la pratique syllogistique de l'École, mais peut aussi s'entendre d'autre part comme un renvoi à la pratique des géomètres, pour lesquels seule l'explication, en tant qu'elle est un équivalent du travail analytique qui part des axiomes (des prémisses dans le cas du syllogisme) et qui parvient à construire, par des règles, l'ensemble des déductions formelles valides serait démonstrative. Le premier mouvement nous a instruit du type de sciences où la cause, à laquelle s'appliquaient les règles de la géométrie, produisait ce type d'explications. Il reste à comprendre comment le fait de *prouver* peut à bon droit être pensé sous le registre commun de la démonstration.

C'est le second moment de ce mouvement, dans lequel Descartes va pouvoir prolonger la levée de l'hypothèque de cercle logique que lui objectait Morin, en rendant raison de la portée transitive de la preuve, qui ne saurait se limiter à être la seule épreuve, par l'expérience, des conséquences d'une supposition. « J'ajoute aussi que ce n'est pas un cercle de prouver une cause par plusieurs effets qui sont connus d'ailleurs, puis réciproquement de prouver quelques autres effets par cette cause. » Si l'on analyse la proposition, elle semble devoir se réduire à celle qui ouvrirait cette séquence, à ceci près que Descartes commence ici par le sol naturel de la preuve. Prouver s'entend en effet en premier lieu par référence à l'expérience, en tant qu'elle peut fournir un certain degré de certitude relativement aux effets (que l'on songe à la *Dioptrique* et aux effets observés qui la valident). La proposition ainsi comprise n'a plus le sens que lui prête la caricature donnée par Morin, puisque les effets du second membre de la proposition ne sont pas les mêmes que ceux qui ont établi, *ab origine*, la cause, et l'ont prouvée, selon l'acception stricte que les développements précédents ont donné à ce terme. Une fois cette cause prouvée par un groupe d'effets, elle peut à son tour se rapporter à la manière d'une preuve — et non plus seulement comme on aurait pu s'y attendre à la façon d'une explication, si le propre de la cause semble être d'expliquer les effets — à d'autres effets, bien distincts. Comment entendre cette thèse, qui est réaffirmée *in fine* lorsque Descartes clarifie à nouveau une subtilité dans l'usage du vocabulaire ? « Et je mets *qu'elles ne servent pas tant à les prouver*, au lieu de mettre *qu'elles n'y servent point du tout*, afin qu'on sache que chacun de ces effets peut aussi être prouvé par cette cause, en cas qu'il soit mis en doute, et qu'elle ait déjà été prouvée par d'autres effets. »

Le socle commun de ce double *regressus* démonstratif, que l'on retrouve dans les textes du *Dialogue* de Galilée, ce sont les expériences, effets ou observations qui s'obtiennent au terme d'une chaîne de raisons, « premières » et « dernières » au sens où, par la continuité logique ainsi assurée, dans la démonstration, il devient indifférent, au fond, de savoir par quel bout de la chaîne commence le raisonnement. Ainsi en astronomie la supposition de la mobilité de la terre explique-t-elle l'apparence de mouvement du soleil ainsi que l'élongation de Vénus, et d'autres phénomènes, inexplicables sans cette supposition. Dès lors, la cause de ces apparences, une fois fondée par ces effets qu'elle rend intelligible, peut à son tour jouer pour d'autres effets le rôle d'une preuve. L'élongation de Vénus, effet certain, prouve la mobilité terrestre, qui dès lors peut à son tour, étant ainsi démontrée, prouver l'immobilité du soleil. Les trois éléments incriminés, dont l'un est une cause et les deux autres des effets qui lui sont liés, sont alors si intimement mis en rapport, que si on venait à douter, disons, de l'élongation de Vénus, on pourrait procéder tout autrement : l'immobilité du soleil sur son axe, qu'il ait ici le statut d'effet certain ou observé (un fait), prouve l'hypothèse copernicienne, qui dès lors — parce que la structure mathématique même de cette hypothèse ne laisse pas l'ombre d'un doute et rend inutile l'observation même du phénomène — prouve à son tour l'élongation de Vénus, faisant ainsi en quelque sorte bénéficier ce dernier effet du caractère prouvé de sa cause, qui l'expliquant, la prouve *ipso facto*. Car cette cause explicative n'est plus seulement une hypothèse possible parmi d'autres, la preuve qu'elle a elle-même reçue « par d'autres effets » la posant comme seule cause effective, et par

conséquent comme la seule possible des nouveaux effets qu'elle prouve du seul fait qu'elle les explique. La preuve se prolonge selon une sorte de transitivité probatoire, par l'accumulation du lien entre des effets divers qui se déduisent d'une première cause prouvée ; par son intermédiaire, les effets qui en dérivent ensuite se trouvent comme liés aux effets qui l'avaient prouvée, faisant système entre eux en rapportant le réseau des explications causales à une première cause prouvée qui leur délègue sa force probante.

L'administration de la preuve diffère donc du processus d'explication, qui provient du déploiement d'une cause ou d'un principe⁵. Dans ce texte le fonctionnement généralisé de la preuve, est considéré comme un degré de certitude qui se transmet de *probatum* à *probandum*, sans égard à la nature propre de ce qui prouve : causes et effets, suppositions et faits peuvent alors tour à tour s'établir en régime de preuve pour d'autres causes ou d'autres effets qui n'auraient pas été prouvés par la méthode directe, hypothético-déductive qui est exposée dans le premier mouvement.

De la sorte, on peut dire que Descartes renverse la fausse évidence du cercle logique dénoncé par Morin car un groupe d'effets qui conspirent sont de fait expliqués par leur cause commune, mais plus encore, ils forment aussi la preuve de cette même cause. Et tous se démontrent également les uns les autres, selon l'usage large de la démonstration qui est admis par Descartes dans les domaines touchant la philosophie naturelle.

Le jury a été sensible, cette année encore, à la lecture de copies qui, sans aucun élément d'érudition, ont été capables d'identifier et d'affronter le problème subtil posé par l'entrecroisement, ici, de la causalité et de la relation plus gnoséologique de fondant à fondé que suppose l'usage d'une distinction entre prouver et expliquer.

Pierre Duhem : *La théorie physique.*

C'est une opinion tenace et structurante pour la tradition de l'histoire et de la philosophie des sciences, que celle qui commande de rapporter la confirmation d'une théorie à la mise à l'épreuve des faits. Cette mise à l'épreuve, à bien des égards contemporaine de la naissance d'une méthode moderne dans les sciences de la nature, se repère aussi bien dans l'idée d'une « expérience cruciale », empruntée au *Novum organum* de Bacon, que dans les thèses générales de l'*experimental philosophy*. Celle-ci, s'inspirant de la pratique qui instituait l'« expérience », et le plus souvent une expérience curieuse ou ingénieuse destinée à manifester quelque propriété nouvelle des corps, comme juge de paix des hypothèses concurrentes débattues dans l'espace public des sociétés savantes, associe sans le contester le sort d'une loi à la réussite d'une prédiction expérimentale isolée. Selon Pierre Duhem cette méthode qui accorde d'une manière trop simple une expérience et une grille de lecture théorique, cette dernière pouvant être renversée par la première, caractérise encore la méthode de Claude Bernard en physiologie. Mais les lois physiques, et partant, les théories qui en forment le regroupement logique, ayant été définies comme des constructions purement symboliques, formant système et dénuées de tout pouvoir explicatif, il n'est pas possible en physique d'admettre la valeur heuristique d'une simple observation, celle-ci étant toujours déjà travaillée de l'intérieur par les contenus théoriques à partir desquels on peut construire les faits.

Certains candidats, ne saisissant pas la nature même des théories physiques telles que les entend Duhem, ont commis le contresens de faire dépendre d'une seule expérience la structure systématique des théories, comme si elle était en mesure de faire vaciller par une seule proposition litigieuse l'édifice qui lui est lié. S'ils comprennent bien comment une seule proposition litigieuse peut engager « l'ensemble » que forme la théorie physique, ils ne

⁵ *Lettre à Mersenne* du 11 octobre 1638, AT II, 393 : « Pour la force de la percussion, elle n'est point si malaisée à expliquer, par mes principes, que Galilée la représente sur la fin de son livre ; mais je n'en saurais rien dire sans expliquer mes principes, c'est-à-dire mon Monde. »

saisissent pas le caractère déjà légal des faits, s'accommodant alors même de l'idée selon laquelle un fait isolé peut détruire l'édifice logique solidaire en quoi nous reconnaissons les théories physiques. Pourtant le texte de Duhem dit exactement le contraire. Une prévision déficiente ne rend pas tout l'édifice faux ; du fait même qu'il est solidement et logiquement structuré, il le rend simplement entièrement douteux. Cette dimension de doute, qui marque les premières lignes du texte, est bien différente de la simple affirmation de la vérité et de la fausseté. Le doute n'est *opposé* ni à l'une ni à l'autre, il *manque* à l'une comme à l'autre. La liaison entre les propositions qui construisent une théorie n'est pas de type organique, mais seulement de type formel. Le défaut que peut révéler l'expérience touche une part indéterminée de la théorie, mais l'architecture formelle et logique prévient tout écroulement global des théories. La dérive principale, s'agissant de ce texte, consiste à ne pas voir alors que Duhem s'exprime systématiquement au second degré dans sa première partie, et qu'il n'accorde au fond qu'une seule fonction positive à l'expérience isolée : celle de révéler l'existence d'une faille, sans qu'il soit cependant possible de lui assigner simplement son lieu. L'autre écueil de l'explication fut l'absence d'exemples, qui dénote le plus souvent une incompréhension des enjeux épistémologique et historique du texte, mal dissimulée dans une abstraction plus obscure à déchiffrer que le texte dont on part lui-même.

Le texte ne porte pas sur une manière de concevoir la confirmation d'une théorie, mais, ce qui est sans doute plus difficile, sur les recours qui sont ceux du physicien face à la défaillance d'une loi donnée. Ainsi une situation concrète, illustrée par l'exemple d'un physicien confronté à ce qu'il conçoit comme une loi douteuse, est-elle envisagée sous deux angles différents. D'une part, et c'est le premier mouvement du texte, l'action du physicien est vue à travers une conception simpliste des procédures de validation en physique. Il faut y insister : Duhem a recours dans ce premier moment (jusqu'à « sujette à caution ») à un second degré systématique. Il n'est même pas envisageable une seconde, à ce moment de *La Théorie physique*, que son auteur puisse donner crédit à cette ancienne manière de concevoir la mise à l'épreuve des théories, selon une doctrine qui a déjà été condamnée et qu'il conviendra d'identifier dans le cours du commentaire. D'autre part, dans le second mouvement qui va jusqu'à la fin du texte, le même physicien est cette fois saisi dans son véritable rapport à la structure fine des théories physiques. La réfutation prend alors une tournure bien plus complexe, comme cela a été annoncé à la fin du premier moment du texte.

I/ Fallait-il gloser à l'infini sur la formulation par Duhem d'une « révocation en doute » ? Si rien ne justifie d'y voir une allusion à Descartes, en revanche on pourra simplement constater que la langue de Duhem est correcte, s'agissant du doute, comme l'était aussi celle de Descartes : le doute révoque. Tout rapprochement entre les deux doctrines qui ne serait fondé que sur ce simple syntagme paraît hasardeux, et il semble que trop de candidats se laissent aller à ces sortes de jeux de hasard.

Le dispositif évoqué dans le § 1 reproduit sommairement une conception de l'expérimentation qui, attribuée communément à Bacon, trouve en fait son expression définitive dans la Préface à la Seconde édition de la *Critique de la raison pure* : expérimenter, c'est formuler un certain nombre de prédictions qui doivent être directement établies par la mesure, selon l'exemple offert par Galilée, Torricelli ou Stahl. Il est très dommageable de constater que certains candidats manquent alors de la culture scientifique la plus élémentaire. Si cette dernière n'était pas acquise *avant* la préparation, la préparation même exigeait que l'on songeât à y remédier. On dispose en effet de nombreux exemples historiques de cette manière de concevoir l'expérimentation, qui conduit inéluctablement à opposer certains registres théoriques, sur le mode de la contradiction plutôt que sur celui de la contrariété. Les hypothèses qui se prononcent sur les effets les plus généraux, et portent donc sur la nature même des objets physiques, suivent spontanément la règle de l'opposition du vrai au faux. Ainsi de la nature de la lumière. La lumière se déplace-t-elle plus vite selon les milieux qu'elle traverse, et si c'est le cas, dans quel rapport ? La théorie ondulatoire de la lumière prévoit que

sa vitesse est plus rapide dans l'air que dans l'eau, l'inverse étant prédit dans le cadre corpusculaire. Fort de cette prédiction générale, Léon Foucault réalise le 8 mai 1850, peu avant Henri Fizeau qui en a lui aussi l'idée, un dispositif expérimental destiné à tester d'une manière cruciale, c'est-à-dire en fonction d'une contradiction sans reste et sans appel entre les deux théories concurrentes. L'expérience montre que la lumière est plus rapide dans l'air que dans l'eau. La théorie corpusculaire est-elle pour autant renversée ? On l'a pensé, et c'est en effet ce qu'il faudrait penser si « contradiction expérimentale » et « contradiction logique » pouvaient être envisagées sur le même plan. C'est dans ce cadre restreint, dont Duhem a largement évoqué l'insuffisance théorique, que l'on doit comprendre la proposition : « si le fait annoncé ne se produit pas, la proposition qui l'avait prédit sera irrémédiablement condamnée ».

La tentation est grande de rapprocher la perspective de Duhem et celle, ultérieure, de Popper. Il faut cependant être prudent : nombre de copies succombent à cette identification en l'utilisant comme un principe général de lecture. Or Popper dans *Conjectures et réfutations* définit la réfutabilité comme un critère de démarcation, ce qui n'est pas exactement le problème que pose Duhem, pour qui un physicien qui veut démontrer l'inexactitude d'une loi, ne cherche pas pour autant à produire les conditions pour lesquelles la théorie, testée, pourra vaincre ou périr. Duhem se place au niveau du travail ordinaire d'un physicien lorsque Popper, lui, se place à un point de vue plus général qui est celui de la définition épistémologique des contours et limites du discours scientifique. Certes, formellement, Duhem et Popper traitent des désaccords entre des prédictions et des faits, mais pour l'un et pour l'autre, les intentions sont radicalement différentes. Et une copie qui évoque le *testing* sans jamais se poser la question de la compatibilité des épistémologies de Duhem, de Popper, voire des théories de la confirmation (celles du Cercle de Vienne) ne peut prétendre avoir éclairé la situation décrite ici.

La « réduction à l'absurde des géomètres » devait être soigneusement analysée. Le terme « géomètres » est ici à entendre en son sens très général : il s'agit des mathématiciens, tels qu'on les désigne dans la division des assemblées au sein de l'Académie royale des sciences, dès sa fondation. Aussi ne doit-on pas hésiter à comprendre la méthode de réduction à l'absurde sous la forme du classique raisonnement apagogique, fort en usage en géométrie (plus qu'en analyse) lorsque aucune construction directe ne peut démontrer une propriété donnée des figures. Les réserves à peine voilées de Duhem (« semble », « cette démonstration est calquée ») préparent l'affirmation qui met un terme à cette saynète qui ne peut recevoir aucun sens pour un lecteur averti des thèses de Duhem : « En vérité il s'en faut bien que la valeur démonstrative de la méthode expérimentale soit aussi rigoureuse, aussi absolue ». L'affaiblissement de cette valeur démonstrative signifie seulement que la pensée par décalque ou par imitation de la méthode expérimentale n'est pas tenable, compte tenu de la complexité des théories elles-mêmes. Mais elle ne saurait être comprise, à l'inverse, comme l'aveu d'une moindre rigueur logique de la structure de la théorie physique. Ce qui est en jeu, c'est bien la manière dont la méthode expérimentale « fonctionne », c'est-à-dire qu'il faut remettre en perspective non pas la théorie elle-même, mais la nature de ses prédictions. C'est ce que Duhem exprime lorsqu'il évoque « l'appréciation des résultats », jugée « beaucoup plus délicate et sujette à caution ». « Compliquées », les conditions de la prédiction, « délicate », l'appréciation de ses « résultats » : Duhem dénonce la fausse simplicité de la théorie classique de la confirmation par l'épreuve de la mesure, c'est-à-dire par l'épreuve directe qui mesure la valeur d'une loi singulière à l'aune d'une prédiction singulière. Entre les lois et les faits se tissent des rapports dans lesquels, une fois abandonnée l'illusion d'une simplicité logique appliquée à ce que d'autres nommeraient la contingence de la phénoménalité (moment précédent), il ne reste qu'une certaine activité de juger propre à celui qui maîtrise la complexité de la théorie, c'est-à-dire la chaîne complète des transformations symboliques qu'il a fallu mettre en place dans la théorie même. Einstein interprètera les expériences de

Lénard sur l'effet photoélectrique, en 1902, comme la confirmation de la nature photonique de la lumière, c'est-à-dire une expérience jugée cruciale relativement à la nature de la lumière. De telle sorte que la lumière est un objet physique qui, si l'on s'en tient aux termes d'une méthode expérimentale classique, exhibe deux expériences tout aussi cruciales, mais tranchant toutes deux d'une manière qui demeure contradictoire. C'est à ces sortes de difficultés que Duhem songe certainement lorsque, pour congédier la version classique de la méthode expérimentale (à laquelle Einstein adhère très largement), il demande que soit privilégiée la délicatesse de la structure des théories, par rapport aux intuitions immédiates que suppose le renversement singulier d'une loi par un fait qui n'est pas prédit par elle ou se trouve en contradiction avec ce qu'elle prédit.

II/ Le cas de l'interprétation a été déterminé au chap. IV, § I puisque Duhem fait des lois expérimentales tout le contraire d'une simple observation directe des faits : ces lois sont essentiellement le condensé, le résumé d'innombrables expériences qui n'est de fait obtenu qu'à travers une activité d'« interprétation théorique ». En aucun cas il ne peut s'agir, dans l'esprit de Duhem, d'une interprétation tirée subjectivement d'un phénomène isolé. L'expérimentateur produit en effet un « jugement symbolique et abstrait » (§ II) à l'occasion de multiples observations qui ne peuvent être comprises que dans le cadre des théories constituées et, ajoute Duhem : des théories admises. C'est précisément en cela que l'expérience de physique se distingue de l'activité libre, déchargée de toute théorie antécédente, que préconise Claude Bernard dans son étude de la médecine expérimentale. Il existe, dans la physique, une chaîne ininterrompue de maillons théoriques entre les faits observés et les jugements symboliques, qui ne prennent sens que dans le contexte entier du système de propositions logiquement enchaînées qui forment une théorie physique. Pour réfuter l'une de ces propositions, il est donc indispensable qu'un physicien « ne se borne pas à faire usage de l'expression en litige ; il emploie encore tout un ensemble de théories, admises par lui sans conteste ». La référence à un « ensemble de théories » renvoie à la manière dont on a pu qualifier en général la position de Duhem : le holisme épistémologique, thèse qu'il a pu soutenir conjointement aux réflexions logiques de Quine sur la notion de système axiomatique. D'une part le socle sur lequel reposent les théories peut à bon droit prendre le nom d'« expérience », pour peu que l'on n'aille pas entendre ici un fait immédiat d'observation, rapporté à une loi singulière : la déviation du pendule de torsion dans l'expérience de Coulomb n'est explicable en des termes simples que dans le cadre du modèle newtonien de l'attraction, puis elle devient interprétable selon l'image théorique du magnétisme, puis dans la notion de courant électrique d'Ampère, que si l'on saisit, à travers ces différentes images, des contenus symboliques (les lois exprimées mathématiquement) qui seuls peuvent leur donner sens. D'autre part, on le voit, les faits expérimentaux ne peuvent être définis que comme étant toujours déjà pénétrés par les lois abstraites qui composent l'ossature logique des théories.

Encore faut-il reconnaître à la proposition que le physicien conteste, celle qui porte le litige, un caractère spécifique : « la prévision du phénomène dont la non production doit trancher le débat ne découle pas de la proposition litigieuse prise isolément, mais de la proposition litigieuse jointe à tout cet ensemble de théories ». Duhem y revient encore peu après : « ce n'est pas la proposition litigieuse seule qui est mise en défaut, c'est tout l'échafaudage théorique dont le physicien a fait usage ». Ici d'une part, un contenu déterminé se trouve associé à cette « proposition litigieuse ». Par litige, on n'entend donc rien qui ait à voir avec une indétermination simple et immédiate, du type de celle qui intervient dans les affaires humaines et qui en appelle à un jugement tranché : le partage, s'il a lieu, ne peut ici se faire qu'à l'aune d'innombrables prétendants à la fausseté et à l'erreur. De la même manière Duhem utilise, pour qualifier l'étroite imbrication des propositions théoriques dans la théorie elle-même, l'image de l'« échafaudage » où toutes les parties enchevêtrées sont solidaires, mais dont un pan seulement peut s'effondrer dès lors qu'une de ses pièces vient à présenter du

jeu. Le litige n'est jamais signe d'une remise en cause isolée et cruciale, mais menace tout l'édifice en faisant porter sur des parties entières, encore indéterminées, le poids du soupçon.

La fin du texte, à partir de « la seule chose que nous apprenne l'expérience... », revient donc logiquement sur la notion de prévision du phénomène. Le début du texte dit « prédire », la fin analyse plutôt « prévoir », sans qu'il soit nécessaire de gloser outre mesure sur cette différence : seule importe l'idée que la déduction d'une telle prévision est dans le cas classique un processus linéaire, simple, alors qu'il devient complexe et presque inassignable lorsque la source de l'erreur peut se trouver à chaque étape du raisonnement théorique. Mais Duhem se plaît à imaginer chez le physicien un réflexe classique qui le pousserait à identifier l'erreur immédiatement dans la loi (ou proposition) qu'il juge fautive. C'est l'occasion pour lui de rappeler qu'une théorie demeure un échafaudage complexe fait de compromis et, sans doute, de propositions approchées disséminées dans le corps logiquement assemblé de la structure. Tant et si bien que l'erreur, le plus souvent distribuée dans la structure elle-même, n'y peut jamais être localisée, en toute rigueur, dans un seul point. Ainsi lorsque Duhem affirme que le physicien admettrait alors « implicitement l'exactitude de toutes les autres propositions dont il a fait usage », il ne fait que *dénoncer* une résurrection de l'exactitude, pâle imitation dans la théorie physique des mathématiques ou de la logique pures. Que l'erreur soit concentrée en une proposition reviendrait à absoudre l'édifice entier de toute implication dans la prévision faussée, ce qui est tout de même difficile à assumer pleinement. Logique, symbolique, abstraite et théorique, la théorie se révèle aussi, lorsqu'elle ne parvient à produire que des artefacts, un système de propositions qu'il est difficile de démêler et dans lequel l'inexactitude maîtrisée et voulue (par l'approximation) peut engendrer, en bout de chaîne, une inexactitude qui n'est plus acceptable et devient objet de révisions déchirantes. Ainsi en est-il du choix, en amont, des unités pertinentes (unités de localisation inertielle, unités des valeurs locales de la gravitation, unités de jauge, etc.) dans le calcul des trajectoires de spatialisation qui peut engendrer de dramatiques erreurs dont aucune des propositions théoriques de la mécanique ne peut être isolément tenue pour responsable.

De nombreux candidats ont peiné à interpréter la dernière proposition : « Tant vaut cette confiance, tant vaut sa conclusion ». Il faut donc être très ferme sur ce point : beaucoup y ont vu l'expression d'un optimisme, « tant vaut » étant compris dans les deux membres de la proposition comme un adverbe marquant l'intensité (donc la conviction marquée de l'auteur selon laquelle la confiance du physicien, loin d'être illusoire, serait comme vaincue *in extremis*, on ne sait comment), alors qu'il désigne bien évidemment la *quantité égale*, ou encore la *comparaison*, et ne fait donc qu'exprimer l'inanité de ce que le physicien imaginaire vient de dire. Localiser l'erreur en une proposition, plutôt qu'en une famille de propositions, c'est exprimer une confiance qui confine à la naïveté, c'est-à-dire à la situation apparue dans le premier moment du texte, et dénoncée très fermement par l'ouvrage de Pierre Duhem — dont c'est précisément l'objet. C'est toutefois un contresens que de s'appuyer sur le fait que Duhem tourne en ridicule la naïveté d'un physicien imaginaire, pour invectiver l'ensemble des physiciens. Duhem, lit-on ici ou là, en remonte à ces « idiots de physicien » (*sic*) : ce qui ne saurait être admis dans le cadre d'un concours, pas plus que dans celui de l'exercice de notre métier. Certaines copies, excellentes, ont pris au sérieux la distinction opérée entre les mathématiques et la physique. C'est tout l'enjeu d'un tel texte que de montrer combien l'appareil physico-mathématique qui constitue une théorie physique ne peut être envisagé comme une simple application de la rigueur logique à un donné expérimental. Les meilleures copies, plutôt que de gloser sur la notion mal définie de « holisme » épistémologique, ont montré qu'à partir de ce texte la distinction entre un fait brut et un fait scientifique, toujours déjà construit par le travail symbolique et formel de la théorie, devenait naturelle et bien plus compréhensible.

Rapport rédigé par M. Fabien Chareix à partir des observations des correcteurs

DEUXIÈME COMPOSITION

SESSION DE 2007

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

section : philosophie

composition de philosophie : dissertation

Durée : 7 heures

Les divers sens du mot culture peuvent-ils être ramenés à l'unité ?

Seconde composition de philosophie :

Dissertation

« *Le mot culture* »

Une première difficulté dans l'abord du sujet tenait à son caractère prescriptif : le libellé invitait en effet à se situer au point d'articulation entre le lexique de la culture et le système de ses références à la variété des réalités et des expériences qu'il désigne usuellement. C'est pourquoi il était risqué de construire, à l'occasion du mot "culture", de longs développements sur le langage en général, sur sa vocation à l'univocité ou à l'équivocité, développements par trop éloignés des enjeux spécifiques au champ culturel. Il ne suffit pas en effet, de poser en principe une équivalence entre langue et culture pour justifier un glissement massif du sujet vers la question des rapports entre pensée et langage. Mobiliser les ressources d'une analyse linguistique pouvait, par contre, se révéler fécond : soit que les candidats déploient les différentes perspectives historiquement sédimentées dans le vocabulaire de la culture, en examinant les distinctions qui l'organisent (*paideia / cultura, Kultur / Bildung*, etc.) ; soit même qu'ils montrent comment l'établissement de telles distinctions a pu à son tour constituer une pièce dans la construction ou l'affrontement des cultures. Par exemple et sur ce point, les candidats ont fréquemment convoqué les remarques que Norbert Elias consacre à l'opposition *Kultur / civilisation* et à la façon dont elle a pu réfracter, dans la langue, le jeu de miroirs franco-allemand. Toutes ces voies valaient d'être explorées, à condition toutefois d'éviter deux écueils : d'une part, le simple passage en revue historique des acceptions successivement attribuées au terme ; d'autre part, les sophistications d'une mise en abyme consistant à prendre le mot de culture comme symptôme culturel, au risque de ne jamais parvenir, dans de tels labyrinthes, à la formulation précise d'une problématique. Il fallait donc se garder d'oublier la réalité de la chose au profit du seul mot.

Dans le même temps, il était indispensable de ne pas oublier que le sujet requérait un travail d'élaboration notionnelle, interdisant de statuer directement sur l'unité ou la diversité des cultures. Cette exigence préalable — commune du reste à tout sujet de dissertation — ne fut que rarement reconnue et mise en œuvre, les candidats prenant prétexte de l'opposition unité / diversité pour orienter leur réflexion vers les questions de différence culturelle, produisant des copies qui semblaient, en fait, traiter d'un tout autre sujet, du type : « La diversité des cultures est-elle compatible avec l'unité du genre humain ? » Il faut ici faire la part des choses : que l'on rencontre le motif de la diversité culturelle est bien entendu légitime, dès lors qu'il s'agissait par exemple de confronter l'usage sociologique ou ethnologique du terme et son usage normatif, lequel suppose l'unité d'un canon ou celle d'une téléologie historique. Pour autant, de même que le concept de chien n'aboie pas, la diversité d'une notion n'est pas celle des objets qu'elle désigne ! Confondre les deux plans entraînait une série de réductions et de confusions dommageables à la réflexion. En particulier, on notera que le simple constat de la pluralité des cultures, entendues comme ensembles de représentations, de normes et d'institutions transmises aux membres d'une société, est loin de remettre en cause l'unité de la notion : en s'offrant à l'objectivation scientifique et à la caractérisation comparée, les cultures permettent après tout l'émergence de l'une des significations les mieux stabilisées du mot, celle qui a cours dans les sciences sociales. A ce titre, faire de la diversité des cultures le ferment d'une instabilité structurelle de la notion ne souffrait pas le raccourci, mais supposait un travail critique dans le domaine de

l'épistémologie des sciences sociales, exercice passionnant (en témoigne la lecture minutieuse des thèses de Clifford Geertz menée par l'un des candidats) mais auquel peu de copies se sont livrées. Rabattre la diversité des cas sur la diversité culturelle constituait donc un risque réel de hors sujet qu'un bon tiers des copies n'a pas su éviter — le jury a toutefois valorisé, sur le fond de cette erreur commune, les candidats qui, prenant conscience en cours de rédaction de l'unilatéralité de cette approche, se sont efforcés de « redresser la barre » plutôt que de s'enfermer pour respecter à tout prix le plan initialement annoncé.

Quelle diversité ?

Déterminer les « divers sens » auxquels le sujet fait référence était bien entendu indispensable. Ce travail d'analyse pouvait être mené en début de copie ou se trouver déployé tout au long du développement, l'essentiel était qu'il fût conduit de manière raisonnée : les inventaires accentuant à dessein l'hétérogénéité des significations ne pouvaient valoir que comme des amorces de raisonnement, et l'idée selon laquelle la liste « ne saurait être close » ne pouvait dispenser d'un travail de typologie. Celle-ci gagnait, d'autre part, à se trouver progressivement élaborée par le candidat plutôt que d'être trouvée, « toute faite », dans tel document de préparation, ce qui dispensait parfois un peu vite d'examiner la portée et la nécessité des distinctions ainsi admises. C'est le cas en particulier de la distinction tripartite présente dans beaucoup de copies, entre un sens dit « ontologique », défini comme « tout ce par quoi l'homme se sépare de la nature », un sens anthropologique (« tout ce dont l'homme hérite en tant que membre d'une société ») et un sens dit enfin « classique », renvoyant au processus au cours duquel l'individu développe ses dispositions intellectuelles et morales, au travers de la fréquentation d'une série d'œuvres exemplaires. Cette distinction préjudicielle conduisait, le plus souvent, les candidats à s'engager dans une enquête sur les liens unissant l'humanité de l'homme, son appartenance sociale et son éducation. Sans préjuger de sa recevabilité, cette analyse aurait gagné à se trouver davantage réfléchie par des copies qui, la convoquant parfois comme une sorte d'argument d'autorité en se dispensant d'en interroger les prémisses, perdaient de vue les orientations particulières ainsi imprimées à leur propre discours. Toute analyse préliminaire, bien sûr, distribue différemment les lumières et les ombres sur l'objet à interroger, et on a pu vérifier au fil des copies que la tripartition citée plus haut n'échappe pas à la règle, induisant à son tour un certain nombre de points aveugles. Premièrement, elle conduit à focaliser la réflexion sur l'articulation entre la culture comme universel humain et les cultures comme systèmes de représentations et de normes sociales, articulation finalement assez aisée dès lors qu'on considère que l'arrachement à la nature passe, chez l'homme, par son inscription dans des ensembles sociaux divers ; d'où la tendance de certaines copies à dramatiser artificiellement un point dont il n'est pas sûr, somme toute, qu'il présente de grandes difficultés. Deuxièmement, la congruence de cette tripartition avec les habitudes dissertatives a porté nombre de candidats à estimer comme allant de soi que le sens éducatif pourrait constituer une « synthèse » entre unité de la culture et diversité des cultures. Cette « solution » a certes ses lettres de noblesse, du côté d'une téléologie historique dans laquelle les cultures historiques concourent à élever l'humanité à l'autonomie (d'où la fréquence de troisièmes parties appuyées sur la référence à Kant) qu'il n'est pas question de contester, dès lors qu'elle était dûment justifiée. Toutefois, outre qu'il suscitait parfois sous la plume des candidats (et parfois contre leurs protestations expresses) la résurgence d'un évolutionnisme embarrassant, ce schéma du progrès des cultures repoussait sans justification aux marges de la réflexion la manière dont l'accès de l'individu au sens peut aussi se déployer, sans se dissoudre en elle, à partir d'une culture particulière et déterminée — d'où la rareté du recours à une perspective d'ordre herméneutique. Enfin, on peut regretter que ce schéma ait souvent fait perdre de vue les problèmes spécifiques posés par la « culture

objective », si par là on entend le corpus, ou la totalité virtuelle, des productions de l'esprit dignes d'être connues, protégées et transmises : comprendre d'emblée celle-ci sous la catégorie de l'éducation revient à supposer résolues et les contradictions qui peuvent surgir entre l'ordre des « biens culturels » ou du « patrimoine culturel », et leur assimilation en première personne. Certaines des meilleures copies se sont d'ailleurs appliquées à faire apparaître, aux côtés de l'humanité, de la société et de la formation, la catégorie des *œuvres*, avec les problèmes spécifiques qu'elle pose.

Identifier d'emblée l'éducation et ses médiations objectives risquait, on vient de le suggérer, de laisser dans l'ombre toute une série de figures « malheureuses » de la culture, dans laquelle l'unité de celle-ci apparaît compromise — de l'accablement de l'élève devant le chef-d'œuvre inaccessible à la dénonciation du pharisaïsme et de la consommation des biens culturels, en passant par tout le spectre de ce que G. Simmel eût nommé « la tragédie de la culture ». Or cette tendance à reléguer de telles questions au second plan a sans doute partie liée avec la valorisation, chez la majorité des candidats, du *culturel* sur le *cultivé*. En témoignait l'absence quasi-totale de réflexions sur des phénomènes tels que l'érudition, la formation du jugement ou celle du goût, et le caractère assez limité et stéréotypé de la bibliographie convoquée pour penser les questions de formation et de pédagogie. Non, évidemment, qu'il soit illégitime de convoquer les *Propos sur l'éducation* de Kant, ou le § 187 des *Principes de la philosophie du droit* de Hegel : mais que les références mobilisées pour penser l'éducation se limitent, dans une majorité de cas, à l'un de ces deux textes est peut-être l'indice d'un déséquilibre dans la préparation des candidats, qui restreignait régulièrement la discussion relative au sens normatif de la notion de culture.

Ramener à l'unité : pourquoi et comment ?

La question posée requérait une triple attention : aux enjeux d'une éventuelle unification, aux difficultés qui interdisent d'y procéder immédiatement et aux stratégies susceptibles d'être mises en œuvre à cette fin.

Au chapitre des enjeux, la légitimité de la question peut certes se prévaloir de l'exigence d'unification conceptuelle dont la philosophie est traditionnellement porteuse, et régulièrement illustrée dans les copies par la démarche socratique ouverte par la question « qu'est-ce que ? ». Sans même évoquer la critique d'un tel présupposé, auquel on pourrait opposer l'objection wittgensteinienne des « ressemblances de famille », reste que si toute réflexion philosophique vise l'unité du concept, la singularité de la question ici posée se dissout. Il faut donc que le souci de l'unité ait spécifiquement trait à une juste compréhension du phénomène de la culture, et que les copies s'efforcent de l'expliquer. Conscients de cette exigence, beaucoup de candidats ont expliqué qu'il s'agissait de tenir également à distance l'ethnocentrisme (l'unification forcée de toutes les cultures sous un même modèle abusivement porté à l'universel) et le relativisme culturel (la dispersion des cultures et l'insistance sur leur incommunicabilité). Une telle justification avait tout à gagner, sur ce point, à n'en pas rester à un fantomatique « juste milieu », mais à s'interroger sur la nécessité conjointe d'une unification du concept, et d'une prise en compte de ses différences. En effet, les meilleures copies sont celles qui ont réussi à porter la critique du relativisme à un double niveau de précision.

1/ En pointant d'abord les enjeux précis de cette critique, à quoi ne suffisait pas la mention d'une vague « crise des valeurs » : il en va d'une part des normes d'existence commune sans lesquelles il n'est pas de reconnaissance réciproque (beaucoup confondent, sur ce point, « relativisme » et « multiculturalisme », alors que ce dernier est précisément inséparable d'une interrogation sur les principes de coexistence qui transcendent la diversité

des cultures en présence) ; cela suppose d'autre part, au plan éducatif, de déterminer, au-delà de la critique des hiérarchies culturelles traditionnelles, ce qui vaut d'être transmis.

2/ En soulignant ensuite que ces exigences sociales et éducatives supposent à la fois une différenciation du concept de culture (pour éviter l'équivalence stérile de tous les contenus culturels, comme s'il était possible d'éviter de poser la question de la valeur), et une unification de ce même concept (pour permettre la commensurabilité des contenus). En un mot, dans leur manière de cerner les enjeux du sujet, les copies se sont distinguées à trois niveaux : selon qu'elles étaient conscientes ou non de la nécessité d'avoir à motiver la question posée ; selon qu'elles se souciaient ou non de donner un contenu précis au motif de la crise de la culture, pour l'arracher à l'ordre des lieux communs ; selon qu'elles parvenaient ou non à assigner précisément le type d'unification et de différenciation à laquelle un tel horizon nous contraint.

Quelles difficultés s'opposent à une telle entreprise ? On a déjà souligné que le sujet proposé ne renvoyait qu'indirectement au motif de la différence culturelle. Il paraît plutôt appeler une réflexion sur deux grandes familles d'oppositions : — opposition, d'une part, entre sens descriptif et sens normatif, selon une distinction qui ne renvoie pas forcément à une conception aristocratique de la culture, et surgit dès lors que les pratiques culturelles ne sont pas seulement objets d'observation, mais mobilisent notre action et notre intervention, en bref appellent à être considérées « d'un point de vue pragmatique » ; — opposition, d'autre part, entre la dimension subjective de la culture (considérée comme état ou dynamique indissociable de qui la possède, qu'il s'agisse ici de l'individu ou de l'humanité entière) et sa dimension objective, en amont ou en aval de cette appropriation (du côté, par exemple, des normes culturelles qui précèdent l'individu, ou des productions qui sont appelées à lui survivre).

Ce cadre, neutre au regard de la distinction discutée plus haut entre humanité, société, éducation et œuvres, permet de mieux mesurer quels rapports entre ces notions ont été jugés les plus problématiques. Du coup, on se doit de signaler ici ce qu'on pourrait appeler, à la fois, une survalorisation et une dévalorisation générale de la culture définie comme réalité sociale. D'un côté, cette définition sociale est l'objet de toutes les attentions, les copies détaillant à l'envi son seuil (discussions multiples sur la prohibition de l'inceste), ses éléments fondamentaux (en particulier le langage) et les étapes de sa constitution conceptuelle. La richesse des éléments convoqués pour déployer les contenus de ce sens social contraste étrangement avec le sort qui lui est réservé par la réflexion : de l'autre côté en effet, les candidats semblent avant tout préoccupés de restaurer l'universalité de l'humanité, l'excellence de l'éducation et l'exemplarité des œuvres contre leur réduction culturaliste, plutôt que de montrer l'implication positive de la culture (sociale) dans la constitution de l'homme, dans la signification des œuvres et dans l'accomplissement du processus éducatif. Ainsi la notion sociologique ou anthropologique de culture n'est-elle détaillée que pour se voir finalement écartée au profit d'une définition philosophique qui se sera somme toute assez peu instruite à ce contact. Dans le cadre d'un concours interne, où les candidats voient nécessairement (et heureusement !) leur préparation infléchie par leur manière d'aborder les notions avec les élèves, on ne peut s'empêcher de voir dans ce jeu de bascule le signe d'une relation embarrassée entre philosophie et sciences sociales, celles-ci polarisant largement la réflexion (songeons par exemple au couple nature / culture, longtemps inscrit au programme et résurgent dans bien des copies) mais se voyant par là même suspectées d'introduire des éléments positifs sans bénéfice pour ce qui serait une investigation « purement philosophique ». Certaines copies ont, sur ce point, nettement marqué leur différence, d'une part en réinscrivant cette acception de la culture dans un ensemble qui la déborde, d'autre part en tirant profit des enseignements dispensés par les disciplines positives sans les soupçonner immédiatement de faire dériver la réflexion vers une empirie sans profondeur. Ces deux précautions étaient également indispensables pour parer au travers inverse : la tendance à

réduire le discours sur les humanités à un propos simplement apologétique, éloge de la haute culture parfois plus vibrant que réfléchi, comme si la tâche de l'enseignant de philosophie était en la matière d'exhorter plus que de comprendre.

Reste la question des stratégies d'unification susceptibles de rassembler les différents sens successivement déployés. Ici, on ne peut bien entendu faire le décompte des modes de résolution mis en œuvre par les copies ; on peut toutefois repérer et signaler certains éléments récurrents.

— L'attention critique des candidats s'est focalisée sur deux extrêmes (de manière, parfois, à se situer dans un « juste milieu » plus ou moins heureux) : étaient dénoncées, d'une part, cette fausse unité que constituerait l'accueil sans distinction de toutes les productions et coutumes humaines, conduisant à un nivellement caractéristique de la culture de masse (l'analyse par Arendt du « pharisaïsme cultivé » fut souvent mentionnée), d'autre part, cette réduction à l'unité que constitue l'attitude ethnocentriste. Ici, il faut dire un mot de la manière dont l'œuvre de Claude Lévi-Strauss a été massivement convoquée, au prix souvent de déformations assez graves, dues à ce que la méditation de cet auteur sur la culture se trouvait détachée de son effort pour en produire un concept scientifiquement opératoire, et réduite par là même à une sorte de vulgate sans consistance. En effet, il est inexact d'affirmer que, dans son refus de l'ethnocentrisme, Lévi-Strauss refuse toute unité à ce concept, lorsqu'il en fait le pivot de son entreprise descriptive et de sa recherche des universaux humains ! Tout se passe comme si les candidats ne voyaient aucun lien entre caractérisation positive de la culture, récusation de toute hiérarchie culturelle et affirmation de la valeur insigne des cultures, faute peut-être d'avoir repéré qu'est à l'œuvre dans chacun de ces moments une même définition différentielle de la valeur. Les meilleures copies sont, sur ce point, celles qui ont su mettre au jour ce qui, chez Lévi-Strauss, excède l'affirmation d'un relativisme abstrait : l'universalité de la règle d'exogamie, c'est-à-dire l'obligation d'étendre la sphère des échanges interhumains au-delà de soi (la prohibition de l'inceste, souvent réduite à une sorte d'impératif catégorique psychologiquement « structurant », est rarement considérée dans sa signification sociale et intercommunautaire), ou la réflexion sur la civilisation comme coalition de cultures.

— D'un point de vue plus positif, la tentative la plus fréquente a consisté à rechercher l'unité de la culture dans le passé ou dans l'avenir. D'un côté, on tente d'identifier un modèle originaire dans lequel tous les aspects de la culture auraient été organiquement liés avant de se trouver séparés par l'histoire : c'est la *paideia* grecque qui joue le plus souvent ce rôle d'origine perdue — certains candidats, se souvenant de la distinction qu'opère H. Arendt entre *paideia* grecque et *cultura* romaine, prennent toutefois la précaution de se demander s'il y a bien là une culture, et s'interrogent sur les limites d'un tel recours au passé simplifié et idéalisé. De l'autre côté, l'unité de la culture est posée comme unité à venir, et l'on a déjà signalé le recours à un schème téléologique, puisé assez indifféremment chez Kant et Hegel. Il est peut-être dommage, d'ailleurs, que les positions de l'un et l'autre ne soient pas davantage distinguées ; il y avait tout à gagner, pour éviter de faire de la « marche de la culture » un motif général et indéterminé, à faire jouer ce qui différencie profondément la dialectique de l'histoire et le « fil conducteur kantien » : celle-là, permettant de faire droit à la nécessité pour la culture d'en passer par l'objectivité des œuvres et des formes sociales, où l'esprit s'extériorise au risque de s'y aliéner ; celui-là, en obligeant par sa dimension seulement régulatrice à interroger les limites de légitimité d'une telle lecture du devenir historique et du rapport entre les cultures.

Signalons enfin, au titre de l'une des réussites les plus remarquables, la manière dont un candidat, plutôt que d'opposer « vraie » et « fausse » unité, a fait jouer la rivalité entre deux modes d'unification, l'un enté sur une philosophie des formes symboliques, l'autre fondé sur une caractérisation de la culture comme situation herméneutique depuis laquelle se déterminent l'ouverture aux autres cultures et la possibilité de déployer ses dispositions propres. Mettant en regard la démarche de Cassirer d'une part, de Heidegger et Gadamer

d'autre part, cette copie a su tirer pleinement parti de cette ressource conceptuelle à la fois complexe et féconde. Mais ce n'est là qu'un exemple de réussite parmi d'autres : comme les années précédentes, le jury a été frappé par l'excellent niveau des meilleures dissertations, passionnantes lectures qui attestent de la qualité de l'enseignement dispensé dans nos classes.

Rapport rédigé par M. Mathieu Potte-Bonneville à partir des observations des correcteurs

ORAL

Les épreuves orales de la session 2007 se sont déroulées du 17 au 20 mai au lycée Louis-le-Grand. Le changement de dates inauguré en 2005 (qui consiste à ne plus organiser l'oral lors des vacances de printemps) a été souhaité par le jury, afin de permettre aux candidats admissibles, qui sont dans leur très grande majorité des collègues enseignant en lycée, de passer l'oral à la fin de l'année scolaire, avant que ne commencent les corrections du baccalauréat : ainsi ils sont non seulement soumis à moins de contraintes mais bénéficient de plus de temps pour leur préparation, en particulier de la totalité des vacances de printemps.

29 candidats ont été admissibles au titre de l'agrégation et 6 au titre du CAERPA : 19 hommes et 10 femmes pour l'agrégation, 4 hommes et 2 femmes pour le CAERPA. 21 candidats ont été reçus, 12 hommes et 9 femmes (8 hommes et 8 femmes pour l'agrégation, 4 hommes et une femme pour le CAERPA). Parmi les 35 candidats admissibles, 21 étaient déjà des professeurs certifiés de philosophie, et 14 étaient titulaires d'une maîtrise ou d'un DEA.

Leçon

Modalités de l'épreuve.

Le temps de préparation est de cinq heures, le temps de passage de quarante minutes au maximum. Le candidat tire au sort un billet comportant deux sujets qui appartiennent au programme de philosophie des classes terminales ; il dispose d'un quart d'heure pour indiquer le sujet qu'il traitera. Pour la préparation de sa leçon, le candidat a accès aux ouvrages de la bibliothèque du concours, qui comprend les grands textes philosophiques classiques et contemporains, certains essais et des dictionnaires de langue. Sont toutefois exclus les encyclopédies, les anthologies thématiques et les ouvrages de vulgarisation. Le candidat peut également demander, au cours de la première heure, l'emprunt de quelques ouvrages de la bibliothèque de la Sorbonne qui ne se trouveraient pas dans la bibliothèque propre au concours.

Cette année comme l'an passé, le jury n'a proposé qu'un nombre très limité de sujets par tirage quotidien (deux couples de sujets), en sorte que plusieurs candidats ont pu composer sur les mêmes sujets. Les billets ont évidemment été renouvelés de manière à éviter qu'un candidat puisse rencontrer un sujet déjà proposé lors d'une demi-journée précédente.

Problématiser : du début...

L'évaluation des leçons, n'étant par principe ni arbitraire ni malveillante, repose sur leur distinction, portant au crédit des unes l'effort de problématisation, la pertinence de la culture mobilisée ou la clarté du parcours proposé qui, peu ou prou, manquent aux autres. Afin d'en rappeler les critères, arrêtons-nous à comparer deux leçons ayant traité d'un même sujet de manières fort distinctes, précisément — ce que permet le dispositif, mentionné ci-dessus, qui ne propose que deux couples de sujets par après-midi — : « Qu'est-ce que voir ? ». L'une, exemple des leçons jugées médiocres mais non dépourvues de pertinence, a obtenu la note de 07, l'autre, qui a pris place parmi les leçons jugées très bonnes, celle de 16.

En introduction, l'une prend acte du phénomène sensible pour s'interroger, immédiatement, sur le sens et la valeur de la connaissance qu'il implique, alors que l'autre interroge les usages remarquables du verbe, cherchant à différencier voir et regarder par exemple et à déterminer les sens du verbe par ses emplois, ainsi qu'en développant l'écart de signification entre « voir quelque chose » et « y voir quelque chose ». L'une, d'emblée, confond connaissance sensible et curiosité et, par suite, assimile le dépassement de la connaissance sensible à un degré de la curiosité, quand l'autre constate comme un problème l'ampleur du spectre des significations dégagées, qui l'amène à mettre en question l'homogénéité des connaissances à fleur de l'acte de voir et à écarter l'un de l'autre le sens du « recueil » (induit par la passivité du voir comme recevoir) et celui de la représentation. En d'autres termes, l'une présuppose que voir, c'est connaître, quand l'autre montre que voir fait problème si la connaissance du visible elle-même est susceptible d'analyses contradictoires. Cette confrontation de deux introductions et des problématiques qui s'ensuivent suffit à montrer que l'essentiel du travail philosophique engagé par la leçon se joue dès et dans la réception du sujet — ici, une question, mais le constat vaut aussi quand il s'agit d'un sujet énoncé sous forme de notion, de couple de notions ou d'une expression : on se précipitera toujours trop si l'on ne prend pas le temps de réfléchir, non à partir de, mais *sur* la richesse ou

l'excès de sens soulevé par le sujet — entendons : à une question posée, par exemple, la multitude des « réponses » qui viennent par précompréhension —, excès qui complique sa signification et impose son traitement analytique. Rappelons qu'Aristote, en inventant la notion de *problème* et en élevant l'art dialectique à la complexité d'analyse que requiert son traitement, caractérise celui-ci par « l'ampleur » des arguments qu'une question soulève et qui, de ce fait même, entraîne l'hésitation (*Topiques*, I, 11).

La réception du sujet de leçon est donc toujours et avant tout affaire d'*arpentage* — des opinions communes comme des doctrines engagées dans les opinions communes et au même titre. Car, pour commencer, toute connaissance antérieure au raisonnement a une valeur *endoxale*, à la fois cause d'un problème et principe de la recherche de sa solution. C'est sans doute la raison pour laquelle la leçon pose apparemment une difficulté singulière aux enseignants cultivés qui s'y exercent : c'est qu'il ne s'agit pas (ou pas seulement) d'y faire montre de la culture ou de la science que l'on n'est évidemment pas en droit d'attendre de leurs élèves de terminale, mais il s'agit d'examiner initialement ce savoir, fût-il philosophique, précisément au titre d'un *endoxon*. Ainsi, de manière exemplaire, les deux leçons que nous comparons ont-elles été également savantes, et dès leurs introductions. Le jury a donc également apprécié que l'une et l'autre inscrivent leur propos sous l'influence, effectivement décisive dans l'histoire de la philosophie, de la richesse de discrimination propre à la vue selon Aristote. Mais il y a bien de la différence entre faire des premières lignes du chapitre 1 du livre A de la *Métaphysique* le prétexte à la confusion du voir et de la curiosité entérinée par la leçon et faire du constat de cette profusion le symptôme de la complexité des relations que la vision engage — du voyant comme organe au voyant comme sujet, du visible comme chose vue au visible comme image de cette chose ou encore comme son horizon. C'est aussi l'exigence de la réception dialectique d'un sujet, préalable à son traitement philosophique, parce qu'elle implique de prendre un temps de repérage, qui explique la durée *maximale* de l'exercice proposée. Autrement dit, s'il n'est pas nécessaire de « tenir », comme on dit, les quarante minutes dont on dispose pour produire une bonne leçon, reste que la durée de l'introduction est, elle, souvent significative de la qualité de la problématisation, comme en témoignent les deux leçons confrontées, la meilleure des deux ayant pris à peu près le double du temps pris par l'autre (non problématique) pour critiquer et ainsi disposer le savoir mobilisé en vue de répondre, ultimement, à la question posée.

Mentionnons enfin, sans y insister, qu'à la différence du registre des leçons témoignant d'un sujet entendu quoique non problématisé et d'un savoir restitué sans grossièreté quoique sans précision, comme ce fut le cas de la leçon la moins bonne que nous prenons pour exemple, il y a encore des leçons qui ont été jugées franchement insatisfaisantes : celles qui n'ont pas même reçu le sujet choisi (les rapports du déterminisme et de la liberté étant carrément substitués au traitement des concepts de « Nécessité et contingence » par exemple) ; ou celles qui ont restitué de manière inadéquate, voire à contresens, leurs emprunts aux doctrines des philosophes — ainsi dans une leçon sur « Le devenir », la confusion jusqu'au non-sens du devenir autre et du devenir différent qu'Aristote distingue pourtant pour penser l'existence du « devenant » (*Physique*, I, 7).

...à la fin.

Les écarts de notation n'évaluent pas les leçons par leur seul *incipit*, bien évidemment. Ils font aussi valoir la qualité du gain qu'obtient, ou non, en toute rigueur, ou non, le développement d'un propos jusqu'à sa conclusion. En toute logique d'ailleurs, il y a de la symétrie entre la façon dont s'engage la leçon et celle dont elle se termine. Ainsi, c'est sans surprise qu'ayant commencé par admettre que voir, c'est connaître, la première leçon se contente de développer une manière de querelle des anciens (connaissance par observation ou

contemplation) et des modernes (connaissance par construction ou représentation), avant d'en venir tout aussi directement au voir dans « la science contemporaine », sans parvenir à produire d'autre réponse à la question posée que par la préférence, accordée mais non pas discutée ni encore moins conçue, à la position la plus familière ; alors que la leçon attentive, dès l'introduction, à critiquer les préconceptions du savoir en distinguant les éléments du « voir » s'est par là même obligée à déterminer toujours davantage, au fil de son exposé, les considérations doctrinales présupposées : en prenant par devers soi un exemplaire des *Parties des animaux* (d'où la distinction du voir et du toucher, le concept d'image et la distinction de la vision et de l'imagination), des *Principes de la philosophie* (le concept d'intuition) ou encore de *L'œil et l'esprit* (sur vision et mouvement), pour donner lecture d'un extrait limité d'une œuvre et l'expliquer posément devant le jury ; ou encore, en développant l'exemple des anamorphoses, dont la peinture du XVII^e siècle a eu le goût, pour étudier, à partir de la conception cartésienne de la représentation, le faire voir et le voir comme construction, puis sa décomposition dans l'esthétique contemporaine et enfin ce que la leçon a appelé la réhabilitation husserlienne de la vision sensible. Autrement dit, il dépend de la généralité ou du travail de distinction en introduction d'orienter la manière de rencontrer tel ou tel philosophe — de manière doxique et globale, par le constat de leur importance ; — ou de manière philosophique, par l'analyse, précise parce que circonscrite, de la conceptualité pertinente pour l'avancement de son propos.

Pour autant, il ne suffit pas de bien commencer sa leçon pour la conduire à son terme de la manière la plus satisfaisante. Ainsi, confronté à la question « La raison peut-elle s'opposer à elle-même ? », un candidat s'efforce d'établir conjointement que la raison ne saurait, semble-t-il, s'opposer qu'à son autre, l'irrationnel en l'occurrence, tout en constatant simultanément que seule la raison est à même de discerner ce qui s'oppose à elle, en sorte précisément de le poser. Aussi, par la médiation de ce qui s'oppose à elle, ce n'est que la raison qui s'oppose à elle-même. Cette problématisation, un peu abstraite en l'absence d'exemples qui seraient venus apporter des éléments concrets aux distinctions énoncées, appelle quoi qu'il en soit des distinctions fines non seulement entre le rationnel et l'irrationnel, mais surtout au sein des deux champs supposés. Or, loin d'un tel travail de discernement, la leçon s'est maintenue à un tel degré d'abstraction qu'elle n'a jamais pu établir que le terme d'irrationnel — selon que l'on distingue, par exemple, entre les régimes de la passion, de la croyance ou de la superstition — enveloppe en réalité des régimes opératoires de la raison référant à des facultés différentes (volonté, entendement ou faculté des principes, par exemple) ou à des hiérarchies entre ces facultés différentes, en ouvrant à des domaines d'objets et d'expériences différents. Ainsi la croyance (par exemple, religieuse) ne peut-elle être réputée irrationnelle sans qu'on cherche à établir qu'elle n'opère jamais légitimement en régime rationnel ou sans, par exemple, discerner la valeur du raisonnement probable ou hypothétique. Problématiser le statut contradictoirement rationnel de l'irrationnel, c'est au fond s'engager à éclaircir les deux concepts, c'est-à-dire à les déterminer corrélativement (à chaque moment du développement, donc) en sorte qu'il a paru insuffisant d'assumer en conclusion le paradoxe sans avoir finalement rien gagné — ou perdu — concernant le concept de raison lui-même. En d'autres termes, le développement d'une leçon peut décevoir le jury, sans qu'il faille lui prêter quelque attente que ce soit, parce qu'il déroît à la mesure stricte de son projet, ouvertement délimité par la problématisation.

A rebours, satisfait aux exigences de l'exercice une leçon qui tient les promesses de son introduction, autrement dit, qui fait preuve de décision et de résolution jusqu'en sa conclusion. Remarquons, à cet égard, que les bonnes leçons et l'excellente leçon entendues cette année ont toutes montré qu'une leçon ne se tient ainsi, jusqu'au bout, qu'à penser originalement dans une tradition : de manière originale, en *décidant* du traitement limité et assumé du sujet proposé ; dans une tradition, en *recevant* d'une histoire de la philosophie les éléments, circonstanciés et réfléchis, de sa résolution. La vocation des références

philosophiques, en effet, n'est pas de donner lieu à un argument d'autorité mais de répondre à l'obligation de moyens que seul l'ordre de l'argumentation impose afin d'être pertinente, éclairante et surtout, concluante.

Ainsi une leçon portant sur « Essence et existence » a-t-elle reçu la note de 20, non qu'elle fût parfaite, mais parce qu'elle a été jugée, relativement aux autres entendues la même année, la meilleure, en terme de ce qu'il est convenu d'appeler rigueur. Loin de tout formalisme, le candidat a su assumer, c'est-à-dire déployer sans faillir dans ses conséquences, l'attention problématique portée en introduction aux variations de valeur de la conjonction de coordination entre les deux concepts. Le développement en fut résolument hégélien, dans sa structure plus encore que dans son contenu : ayant su, au contraire, faire droit aux positions capitales de l'histoire de la métaphysique, il a tenu son projet de manière réellement dialectique en convoquant des thèses appartenant à l'histoire de la philosophie selon qu'elles articulaient les concepts d'essence et d'existence en fonction de : 1/ « leur séparation au sein de leur conciliation » (en prenant appui principalement sur le *Cratyle*) ; 2/ la déduction de l'existence à partir de l'essence (l'argument cartésien d'une existence « inféodée » à l'essence et sa critique kantienne, *via* une excellente analyse de la catégorie de la modalité puis du rôle de la sensation dans la position d'existence) ; 3/ l'autoposition de l'existence, sous ses deux figures, hégélienne (le déploiement de l'existence finie dans *La science de la logique*, où l'essence devient « ce qui se montre à même l'existence ») et heideggérienne (l'accomplissement de l'existence comme mode d'être de la finitude humaine et le sens existentiel de la possibilité), allant jusqu'à mettre à l'épreuve l'effectivité hégélienne par l'analyse de la facticité dans *Etre et temps*. Une telle leçon, répétons-le, n'a pas valu d'abord par la richesse du dossier historique mobilisé (la leçon n'est pas une épreuve d'histoire de la philosophie, et bien des points eussent pu faire l'objet de désaccords interprétatifs), mais par la manière, véritablement philosophique, avec laquelle elle l'a mobilisé.

Des exemples.

Nous avons insisté sur la problématisation — repérage d'un problème *et* projet de sa résolution — parce qu'elle est l'aspect le plus négligé ou le plus mal maîtrisé de la leçon, alors même qu'il est crucial jusqu'au terme de l'exercice. Nous avons en effet rappelé, sur les quelques exemples considérés, qu'elle détermine par avance la sorte d'engagement sur lequel s'entendent implicitement le candidat et son jury pour juger de la compréhension du sujet, de son traitement et de sa résolution. Telle est la raison pour laquelle on peut affirmer sans paraître se défausser qu'un sujet n'impose ni tel problème, ni tel parcours ni même, par conséquent, telles références, puisque l'ensemble de ces réquisits est laissé à la discrétion du candidat : chaque leçon s'annonce en construisant la relation du sujet à son problème et tient (ou non) son projet en développant ses analyses, en sorte qu'elle fournit par elle-même la mesure de la cohérence et de la richesse que le jury a la tâche d'évaluer.

Telles sont, généralement formulées, les exigences primordiales relatives à la leçon, qui rejoignent — on l'aura reconnu — celles relatives à la dissertation. Avec ce dernier exercice, la leçon partage en outre la nécessité de recourir à des exemples, sur laquelle il convient d'insister. Pour s'en persuader, qu'il suffise de rappeler aux enseignants auxquels nous nous adressons combien la philosophie requiert l'usage d'exemples pour être comprise par les élèves d'une classe de terminale. C'est sans aucun doute la raison pour laquelle aucune des leçons entendues n'a été dénuée d'exemple, à proprement parler. En revanche, trop nombreuses sont celles dans lesquelles les exemples pris s'avèrent vides de sens, c'est-à-dire improductifs dans l'ordre de l'argumentation, faute de distinguer l'usage de deux types d'exemples différents par leur fonction : l'illustration ou la réduction. Ainsi, c'est en vain que l'on multiplie les exemples s'il s'agit seulement d'illustrer une opinion alors que, dans cette

fonction, les exemples doivent avant tout servir à manifester une thèse philosophique : il s'agit alors de prouver au jury qu'on maîtrise la position conceptuelle dont on parle, en désignant les types de réalité qu'elle permet de discerner. En revanche, il faut prendre des exemples (au moins deux !) si l'on veut *montrer*, c'est-à-dire dégager la constance d'une essence au moyen de ses variations exemplaires. Qui plus est, la réduction par l'exemple à une essence ou à une propriété essentielle impose de choisir ses exemples pour leur capacité relative d'exhibition, qu'il faut elle-même *démontrer*. On ne montre rien à accumuler les exemples si l'on ne finit pas par démontrer la raison de leur exemplarité. C'est ainsi qu'une leçon sur « Le devenir », fort pourvue en exemples, ne les a jamais vraiment analysés : la maladie ou la mortalité du vivant n'ont en effet de valeur exemplaire qu'à les comparer pour mettre en évidence, par leur similitude, la singularité du processus de modification et à les écarter, par la confrontation avec un autre type d'exemples (la dégradation d'un édifice ou la déchéance d'un mode de gouvernement) de la simple succession d'états. Autrement dit, il eût fallu construire l'homogénéité des exemples pris (par la comparaison) ou leur hétérogénéité (par la confrontation) pour faire saillir la différence entre le concept d'état et celui de disposition (« les états sont des dispositions, mais les dispositions ne sont pas nécessairement des états », *Catégories*, 9 a10), de manière — au moins — à éviter de confondre le devenir et le changement.

Reste enfin à rappeler que l'épreuve — orale ! — de la leçon réclame des candidats l'attention qui est due à leur auditoire, ni plus ni moins que dans une salle de classe. C'est pourquoi l'évaluation relative des leçons entendues tient compte, aussi, de la clarté et de la vivacité des exposés qui ont su manifester, sans affectation outrée, une pensée à l'œuvre.

Rapport rédigé par Mme Isabelle Olivo-Poindron à partir des observations des correcteurs

Liste des sujets (cette liste restitue les couples de sujets proposés aux candidats, à raison de deux couples successifs par après-midi) :

L'homme et le citoyen.	Qu'est-ce qu'un tableau ?
Le moi	Qu'est-ce que voir ?
Le désordre	L'homme peut-il faire l'objet d'une science ?
Les choses	La politique est-elle une science ?
Nécessité et contingence	Toute morale est-elle rationnelle ?
L'image	Le tout est-il la somme de ses parties ?
Le devenir	Qu'est-ce qu'un ami ?
Essence et existence	La raison peut-elle s'opposer à elle-même ?

Explication

Modalités de l'épreuve.

L'épreuve d'explication de textes est définie par les textes officiels de la façon suivante : « Explication d'un texte français ou en français tiré d'un auteur figurant au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. L'explication est suivie d'un entretien avec le jury, qui doit en particulier permettre au candidat, en dégagant le sens et la portée du texte, de montrer en quoi et comment il pourrait contribuer à l'étude de notions inscrites au programme des classes terminales ». Les candidats préparent leur intervention pendant 2 h 30, ils ont le libre accès à la bibliothèque de l'agrégation interne de philosophie. Lors du tirage au sort, ils ont toujours le choix entre deux textes tirés d'un auteur figurant au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales (l'habitude est de proposer aux candidats deux textes pris parmi deux des périodes différentes suivantes : ancienne ou médiévale, moderne et contemporaine). Ils ont toujours à leur disposition le volume complet de l'œuvre dont le texte est tiré. Lors de la session 2007 les candidats ont eu au total le choix entre seize textes (ce qui signifie que durant la même demi-journée plusieurs candidats ont pu expliquer le même texte). La liste complète de ces textes figure en annexe de ce rapport.

L'épreuve dure au maximum cinquante minutes, réparties de la façon suivante : trente minutes au maximum pour l'explication proprement dite, vingt minutes pour l'entretien avec le jury. Les questions du jury ont toujours pour but ou de préciser tel ou tel point du texte qui a été abordé de façon trop rapide, ou de conduire le candidat à expliciter et à justifier son propos. Elles peuvent chercher à guider le candidat, à le conduire à préciser sa pensée, à affiner, voire à rectifier telle ou telle interprétation ; la capacité du candidat à réagir à ces questions, à être capable de revenir sur une hypothèse de lecture ou au contraire à justifier davantage son interprétation font pleinement partie de l'épreuve et entrent en compte dans l'appréciation et dans la note.

Le choix et ses raisons.

Le choix que fait le candidat du texte sur lequel il travaillera est déterminant. Pourtant il semble souvent se ramener à une sélection par défaut et la familiarité supposée avec l'auteur du texte ou au contraire son absence décider à elle seule de l'extrait qui conviendra le mieux. Or l'épreuve exige la confrontation directe à un extrait qui, par son découpage, est singulier. L'ignorance de la doctrine de l'auteur n'est certes pas requise, mais sa connaissance doxographique n'assure en rien le succès de l'épreuve. Elle se transforme au contraire en obstacle si le candidat, ayant plutôt opté pour un *terrain* familier que pour un *texte* donné, s'emploie à retrouver dans l'extrait proposé les éléments de doctrine qu'il estime connaître. Le phénomène est particulièrement frappant cette année. Dans une explication du *Phèdre*, un candidat chercha à tout prix à retrouver dans la célèbre définition de la méthode dialectique la sortie de la caverne du livre VII de la *République*, ce qui a nui à la pertinence de son propos, honorable par ailleurs. Dans l'explication du § 4 de l'Esthétique transcendantale de la *Critique de la Raison pure*, il était bien réducteur de vouloir ramener l'ensemble du propos de Kant à une opposition à l'empirisme. Ces défauts doivent être soulignés pour rappeler que l'épreuve exige une lecture précise et attentive à la singularité de l'extrait et qu'elle ne peut être réussie sans la pleine réalisation de cet acte de lecture dans le temps de l'épreuve. Aussi

convient-il de choisir des deux textes proposés celui que l'on entend le mieux, même si l'auteur n'est pas le plus familier. Tel passage de Husserl, tristement renvoyé aux limbes des textes non choisis par les candidats, ou tel de Sextus Empiricus, choisi une seule fois, auraient peut-être offert à certains des possibilités de réussite plus grandes que celle qu'ils ont connue.

L'explication de texte.

L'explication de texte n'exige rien qui ne soit déjà connu des candidats. Si l'épreuve de l'agrégation interne demande évidemment une préparation spécifique au cours de l'année, l'exercice de l'explication de texte ne diffère pas par nature de celui que tout professeur pratique dans ses classes, même si les *exigences* imposées par l'épreuve du concours sont autres, puisqu'il s'agit d'expliquer l'extrait proposé dans sa singularité et non de restituer une position doctrinale dont l'extrait serait le prétexte, ce qui implique que la procédure de l'explication rende compte précisément de l'argumentation du texte. Peut-être gagnerait-on en effet à s'interroger davantage sur les finalités de cet exercice canonique. Assurément il n'est pas question d'expliquer un texte pour lui faire dire autre chose que ce qu'il dit, pas plus que pour redire plutôt moins bien ce qui est écrit. L'explication est un acte d'interprétation et de transmission de ce qui est tout à la fois essentiel et implicite dans un texte, lequel ne donne pas par lui-même la mesure de son intérêt. En conséquence, nous attirons l'attention des candidats sur trois points importants.

Rappelons qu'il n'y a pas d'intelligence réelle du texte sans une détermination précise de sa *raison d'être* (l'interrogation qui le fait naître) et de la proposition qu'il avance relativement au problème qu'il se pose. Sans doute est-ce là le travail le plus délicat de l'explication. Mais une réponse circonstanciée aux questions les plus simples, comme : de quoi s'agit-il ? quelle est la difficulté rencontrée ? quel est l'angle d'approche du problème ?, permet de parvenir à ces déterminations, dont l'éclaircissement conditionne l'existence d'une véritable explication. Plusieurs candidats n'ayant obtenu que des notes médiocres ont tenté d'expliquer le texte sans perspective aucune, ce qui, quelles que soient les qualités d'analyse du détail, limite *a priori* la valeur de l'explication. Le jury ne saurait trop insister sur la nécessité de prendre le temps qui convient, dans la préparation, pour expliciter ce qu'on appelle les enjeux du texte.

Il faut bien évidemment rendre compte de la manière dont l'extrait argumente, c'est-à-dire s'efforcer d'exposer les ressorts de l'affirmation de sa thèse. Les candidats y parviennent d'autant mieux qu'ils rendent compte de l'objet et de la progression du texte en le repensant par eux-mêmes, par quoi ils s'engagent et dépassent l'extériorité où ils se trouvent nécessairement lors des premiers moments de lecture. A cet égard, il faut rappeler que l'explication, qui doit être ordonnée en fonction du mouvement du texte, n'a pas à être strictement linéaire. La suite des phrases n'est pas toujours leur ordre, et il arrive qu'un moment du texte ne se comprenne que relativement à un autre qui en est éloigné. Proposer une lecture « ligne à ligne » lorsqu'elle n'est pas strictement requise peut justement témoigner d'une certaine extériorité par rapport à l'argument du texte.

Rappelons enfin que l'esprit d'un texte est dans sa lettre. S'il faut éviter les lectures pointillistes qui se coupent par définition du sens, s'il faut donc hiérarchiser l'explication et décider des passages à mettre en relief, il faut aussi et surtout éviter les lectures en survol. Le jury regretta d'entendre, par exemple, lors des explications du livre V de *l'Emile*, que le souverain ne peut léser les sujets alors que Rousseau écrit qu'il ne lèse jamais *directement* les sujets. Dans les explications du fragment 512 des *Pensées* de Pascal (éd. Lafuma), *Différence entre l'esprit de finesse et l'esprit de géométrie*, les candidats expliquèrent souvent que les géomètres ne sont *jamais* fins et les fins *jamais* géomètres, quand Pascal écrit seulement qu'« il est *rare* que les géomètres soient fins et les fins géomètres ». On ne saurait trop redire

à quel point l'attention précise aux formulations d'un texte est la condition d'accès à sa richesse et à sa puissance.

L'entretien.

L'entretien qui suit l'explication du texte doit permettre au candidat de revenir sur le texte lui-même, ou sur son exposé, pour l'éclaircir, le développer ou le corriger au besoin. Il faut donc se rendre capable de reprendre rapidement son propos et de le modifier s'il y a eu une erreur ou un oubli. Ici sont requises des qualités de souplesse et d'adaptation à l'intervention d'un interlocuteur. Par définition les questions cherchent à faire expliciter par le candidat ce qui a été laissé sous silence, mais elles ne visent pas pour autant à le déstabiliser. Il faut s'en convaincre pour pouvoir leur faire face calmement, y répondre judicieusement et ne pas chercher à se protéger en répétant ce qui a déjà été dit ou en répondant si longuement à la première question qu'il n'est plus possible au jury d'en poser d'autres.

L'ensemble de cette épreuve est oral : le jury ne prendra pas la responsabilité de demander aux candidats d'avoir l'air gai et enjoué, mais se contentera de rappeler que la réussite de ce genre d'épreuves nécessite tout de même quelques efforts de communication.

L'ensemble de ces remarques a pour but d'aider à comprendre les exigences de ce concours difficile. Tous les espoirs de réussite sont permis dès lors que les épreuves font l'objet d'une préparation soignée au cours de l'année. En ce qui concerne l'explication de texte, le conseil ne sera pas ésotérique : on progresse en explication de texte en lisant et expliquant des textes philosophiques. Rappelons aussi que les notes attribuées ne sont en rien des jugements sur des personnes, mais des appréciations ponctuelles sur un travail donné et limité dans le temps. Elles doivent être prises comme telles et les notes faibles ne doivent pas, par conséquent, être source de découragement.

Rendons brièvement mais fermement hommage, enfin, à celles et ceux qui sont fort bien parvenus à rendre compte, et parfois magnifiquement, des textes qu'ils avaient en charge. Le jury les remercie de ces moments de philosophie .

Rapport rédigé par Mme Sabine Lodéon à partir des observations des correcteurs

Textes sur lesquels le jury a interrogé (le couplage réunit deux textes de périodes différentes) :

Jeudi 17 mai 2007

— Platon, *Phèdre*, de 265 d : « [...] Il y a deux procédés... » à 266 c : « ...je les nomme “dialecticiens”. », trad. L. Robin, Pléiade II, pp.61-62.

— Platon, *Les Lois*, Livre X, de 895 a 6 : « Supposons que toutes choses... » à 896 b 4 : « ...ce qu’il y a de plus ancien. », trad. L. Robin, Pléiade II, pp.1019-1021.

— Montesquieu, *De l’esprit des lois*, livre V, chap. III.

— Rousseau, *Emile*, Livre V, de « Nous remarquerons encore que nul n’étant tenu... » à « ...dans le pacte social que dans l’état de nature. », Gallimard, Pléiade, t.IV, pp.840-841.

Vendredi 18 mai 2007

— Aristote, *Physique*, II, 8, de 198 b 38 : « [...] ce n’est pas par fortune ni par rencontre... » à 199 a 32 : « ...celle-ci sera une cause, la cause finale. », trad. Henri Carteron, Les Belles Lettres, pp.77-78.

— Aristote, *Métaphysique*, Livre Théta, 6, de 1048 a 31 : « L’acte, donc, est le fait... » à 1048 b 35 : « ...je l’appelle un acte, et l’autre, un mouvement. », trad. J. Tricot, Vrin, vol. II, pp.499-503.

— Pascal, *Pensées*, Laf. § 512 (Br. § 1), du début à « ...ils s’en rebutent et s’en dégoûtent... ».

— Rousseau, *Emile*, Livre II, de « O homme ! Resserre ton existence... » à « Voilà ma maxime fondamentale. », Gallimard, Pléiade, t.IV, pp.308-309.

Samedi 19 mai 2007

— Sextus Empiricus, *Esquisses pyrrhoniennes*, I, 10, §§ 19-22, de « Ceux qui disent que les sceptiques... » à « ...qui fait l’objet d’une recherche. », trad. P. Pellegrin, Seuil, pp. 65-67.

— Saint Thomas d’Aquin, *Somme contre les Gentils*, III, chapitre 46, §§ 1 à 5, éditions GF, tome III, pp. 169-171, de « Une difficulté à l’encontre » à « L’âme ne connaît donc pas par elle-même ce qu’elle est ».

— Montesquieu, *De l’esprit des lois*, livre V, chap. V, de « Phaléas de Chalcédoine... » à la fin du chap., pp.53-54.

— Kant, *Critique de la raison pure*, Esthétique transcendantale, § 4, points 1, 2 et 3, A 30-31 / B 46-47, Gallimard, Pléiade I, pp.791-792.

Dimanche 20 mai 2007

— Leibniz, *Discours de métaphysique*, chap. XIII, de « Venons-en à un exemple... » à « Or rien n’est nécessaire dont l’opposé est possible ».

— Leibniz, *De l’origine radicale des choses*, du début à « ...et dont on ne puisse rendre raison. », trad. L. Prenant, Aubier Montaigne, pp.338-339.

— Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, § 140, d), de « C’est le moment d’envisager... » à la fin de d), « ...cette détermination », trad. R. Derathé, pp.182-183.

— Husserl, *Idées directrices pour une phénoménologie*, § 111, de la p.372, « Nous pouvons nous assurer... » à la fin du §, trad. P. Ricœur, Gallimard.

CONCLUSION

Il n'est pas facile de préparer durant l'année un concours exigeant tout en assumant sa charge de professeur de philosophie. C'est pourquoi nos félicitations s'adressent non seulement aux lauréats, qui bénéficient immédiatement de meilleures conditions de travail, mais aussi aux admissibles et à tous ceux à qui il n'a sans doute manqué, pour être admissibles, qu'un peu de temps ou d'énergie lors de leur préparation, en particulier pour s'exercer aux épreuves écrites. Malgré les difficultés que chacun connaît, le jury encourage vivement tous les collègues qui ne sont pas agrégés à préparer ce concours. Car un travail régulier et rigoureux, mettant en œuvre lectures et réflexion personnelle, fût-il marqué par un échec provisoire, ne va jamais sans une appropriation plus étroite et sans une maîtrise accrue de la philosophie : et d'elles, les élèves tirent profit.

Nous souhaitons aux lauréats, qui vont désormais retrouver leur enseignement après une heureuse promotion, de profiter aussi de cette promotion pour reprendre énergie et poursuivre leur carrière avec un souffle nouveau.

ANNEXES

DONNÉES STATISTIQUES

AGRÉGATION INTERNE

Épreuves d'admissibilité :

BILAN

Nombre de candidats inscrits : 511
Nombre de candidats non éliminés : 303 Soit : 67.44 % des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, N

Nombre de candidats admissibles : 29 Soit : 10.34 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 07.33 / 2 (soit une moyenne coefficientée de 0043.99)
Moyenne des candidats admissibles : 12.50 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0075.00)

Rappel

Nombre de postes : 16
Barre d'admissibilité : 11.00 / 20 (soit un total coefficienté de : 0066.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

MOYENNES PAR ÉPREUVES

1^{ère} composition

Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
511	315	29	07.06	12.10	00.00	00.00

2^{ème} composition

Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
511	303	29	07.48	12.90	00.00	00.00

RÉPARTITION DES NOTES

1^{ère} composition

Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
< 1	1	0
≥ 1 et < 2	6	0
≥ 2 et < 3	6	0
≥ 3 et < 4	16	0
≥ 4 et < 5	32	0
≥ 5 et < 6	43	0
≥ 6 et < 7	40	0
≥ 7 et < 8	42	0
≥ 8 et < 9	39	2
≥ 9 et < 10	33	6
≥ 10 et < 11	19	3
≥ 11 et < 12	14	3
≥ 12 et < 13	9	2
≥ 13 et < 14	6	5
≥ 14 et < 15	4	3
≥ 15 et < 16	1	1
≥ 16 et < 17	1	1
≥ 17 et < 18	1	1
≥ 19 et ≤ 20	1	1
≥ 19 et ≤ 20	1	1
Absent	187	0
Copie annulée	1	0
Copie blanche	8	0

2^{ème} composition

Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
≥ 1 et < 2	7	0
≥ 2 et < 3	15	0
≥ 3 et < 4	13	0
≥ 4 et < 5	20	0
≥ 5 et < 6	31	0
≥ 6 et < 7	34	0
≥ 7 et < 8	44	0
≥ 8 et < 9	28	1
≥ 9 et < 10	34	1
≥ 10 et < 11	21	3
≥ 11 et < 12	20	1
≥ 12 et < 13	13	7
≥ 13 et < 14	12	7
≥ 14 et < 15	6	5
≥ 15 et < 16	1	0
≥ 16 et < 17	1	1
≥ 17 et < 18	1	1
≥ 18 et < 19	1	1
≥ 19 et ≤ 20	1	1
Absent	207	0
Copie blanche	1	0

Épreuves d'admission :

BILAN

Nombre de candidats admissibles : 29
Nombre de candidats non éliminés : 29

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 16
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 10.88 / 20 (soit en moyenne coefficientée 130.55)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 12.20 / 20 (soit en moyenne coefficientée 0146.44)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 09.26 / 20 (soit en moyenne coefficientée 55.55)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 11.31 / 20 (soit en moyenne coefficientée 0067.88)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

Rappel

Nombre de postes : 16
Barre de la liste principale : 10.50 / 20 (soit en total coefficientée : 126.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

MOYENNES PAR ÉPREUVES

Leçon :

Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présent	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
29	29	16	09.34	11.69	03.71	03.27

Explication :

Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présent	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
29	29	16	09.17	10.94	03.72	03.63

RÉPARTITION DES NOTES

Leçon :

Notes	Nb. présents	Nb. admis
≥ 4 et < 5	1	0
≥ 5 et < 6	3	0
≥ 6 et < 7	4	1
≥ 7 et < 8	3	0
≥ 8 et < 9	3	1
≥ 9 et < 10	1	1
≥ 10 et < 11	4	3
≥ 11 et < 12	3	3
≥ 12 et < 13	3	3
≥ 13 et < 14	1	1
≥ 16 et < 17	2	2
≥ 19 et ≤ 20	1	1

Explication :

Notes	Nb. présents	Nb. admis
≥ 4 et < 5	3	0
≥ 5 et < 6	1	0
≥ 6 et < 7	4	1
≥ 7 et < 8	2	1
≥ 8 et < 9	4	3
≥ 9 et < 10	4	3
≥ 10 et < 11	2	1
≥ 11 et < 12	3	1
≥ 13 et < 14	2	2
≥ 14 et < 15	1	1
≥ 15 et < 16	2	2
≥ 19 et ≤ 20	1	1

CAERPA

Épreuves d'admissibilité :

BILAN

Nombre de candidats inscrits : 86

Nombre de candidats non éliminés : 58

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, N

Nombre de candidats admissibles : 6

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06.58 / 2 (soit une moyenne coefficientée de 0039.47)

Moyenne des candidats admissibles : 10.92 / 2 (soit une moyenne coefficientée de : 0065.50)

Rappel

Nombre de postes : 5

Barre d'admissibilité : 09.50 / 20 (soit un total coefficienté de : 0057.00)

(Total des coefficients des épreuves d'admissibilité : 6)

MOYENNES PAR ÉPREUVES

1^{ÈRE} composition

Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissible	Moyenne des présent	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
86	61	6	06.18	11.00	00.00	00.00

2^{ème} composition

Nombre d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissible	Moyenne des présent	Moyenne des admissibles	Ecart type présents	Ecart type admissibles
86	58	6	06.81	10.83	00.00	00.00

RÉPARTITION DES NOTES

1^{ère} composition

Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
≥ 1 et < 2	2	0
≥ 2 et < 3	3	0
≥ 3 et < 4	4	0
≥ 4 et < 5	6	0
≥ 5 et < 6	13	0
≥ 6 et < 7	10	0
≥ 7 et < 8	7	2
≥ 8 et < 9	6	0
≥ 9 et < 10	3	0
≥ 10 et < 11	2	1
≥ 11 et < 12	2	0
≥ 13 et < 14	1	1
≥ 14 et < 15	1	1
≥ 15 et < 16	1	1
Absent	25	0

2^{ème} composition

Notes	Nb. présents	Nb. admissibles
≥ 2 et < 3	3	0
≥ 3 et < 4	2	0
≥ 4 et < 5	7	0
≥ 5 et < 6	7	0
≥ 6 et < 7	12	0
≥ 7 et < 8	8	0
≥ 8 et < 9	4	1
≥ 9 et < 10	4	1
≥ 10 et < 11	4	1
≥ 11 et < 12	2	0
≥ 12 et < 13	3	1
≥ 13 et < 14	2	2
Absent	26	0
Copie blanche	2	0

Épreuves d'admission :

BILAN

Nombre de candidats admissibles : 6
Nombre de candidats non éliminés : 6

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire (AB, CB, 00.00, N

Nombre de candidats admis sur liste principale : 5
Nombre de candidats inscrits sur liste complémentaire : 0
Nombre de candidats admis à titre étranger : 0

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

Moyenne des candidats non éliminés : 08.50 / 20 (soit en moyenne coefficientée 102.00)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 08.85 / 20 (soit en moyenne coefficientée 0106.20)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire / 20 (soit en moyenne coefficientée)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 06.08 / 20 (soit en moyenne coefficientée 36.50)
Moyenne des candidats admis sur liste principale : 06.60 / 20 (soit en moyenne coefficientée 0039.60)
Moyenne des candidats inscrits sur liste complémentaire / 20 (soit en moyenne coefficientée)
Moyenne des candidats admis à titre étranger : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

Rappel

Nombre de postes : 5
Barre de la liste principale : 07.50 / 20 (soit en total coefficienté : 90.00)
Barre de la liste complémentaire : / 20 (soit en moyenne coefficientée)

(Total des coefficients : 12 dont admissibilité : 6 admission : 6)

MOYENNES

Leçon :

Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présent	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
6	6	5	05.50	06.00	01.98	01.79

Explication :

Nombre d'admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présent	Moyenne des admis	Ecart type présents	Ecart type admis
6	6	5	06.67	07.20	03.54	03.66

RÉPARTITION DES NOTES

Leçon :

Notes	Nb. présents	Nb. admis
≥ 3 et < 4	1	0
≥ 4 et < 5	2	2
≥ 6 et < 7	1	1
≥ 8 et < 9	2	2

Explication :

Notes	Nb. présents	Nb. admis
≥ 3 et < 4	1	1
≥ 4 et < 5	1	0
≥ 6 et < 7	2	2
≥ 7 et < 8	1	1
≥ 14 et < 15	1	1

Organisation :

B.O.
N° 2
9 JANV.
2003

55

P PERSONNELS

CONCOURS

NOR : MENP0202279A
RLR : 820-2a ; 822-3ARRÊTÉ DU 18-11-2002
JO DU 21-12-2002MEN - DPE A3
FPF

M Modalités d'organisation des concours de l'agrégation et du CAPES

Vu D. n° 72-580 du 4-7-1972 mod. ; D. n° 72-581 du 4-7-1972 mod. ; A. du 18-6-1904 mod. ; A. du 12-9-1988 mod. ; A. du 30-4-1991 mod.

Article 1 - À l'annexe I de l'arrêté du 12 septembre 1988 susvisé fixant les épreuves de certaines sections du concours externe de l'agrégation, les dispositions ci-après relatives à la section philosophie sont **insérées** avant les dispositions relatives à la section lettres classiques :

"Section philosophie

A - Épreuves écrites d'admissibilité

1) Composition de philosophie sans programme (durée : sept heures ; coefficient 2).

2) Composition de philosophie se rapportant à une notion ou à un couple ou groupe de notions selon un programme établi pour l'année (durée : sept heures ; coefficient 2).

3) Épreuve d'histoire de la philosophie : commentaire d'un texte extrait de l'œuvre d'un auteur (antique ou médiéval, moderne, contemporain) figurant dans un programme établi pour l'année et comportant deux auteurs, appartenant chacun à une période différente (durée : six heures ; coefficient 2).

B - Épreuves orales d'admission

1) Leçon de philosophie sur un sujet se rapportant, selon un programme établi pour l'année, à l'un des domaines suivants : la métaphysique, la morale, la politique, la logique et l'épistémologie, l'esthétique, les sciences humaines (durée de la préparation : cinq heures ; durée de

l'épreuve : quarante minutes ; coefficient 1,5). Pour la préparation de la leçon, aucun ouvrage ou document n'est mis à la disposition des candidats.

2) Leçon de philosophie sur un sujet se rapportant à la métaphysique, la morale, la politique, la logique et l'épistémologie, l'esthétique, les sciences humaines, à l'exception du domaine inscrit au programme de la première épreuve d'admission (durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante minutes ; coefficient 1,5).

Pour la préparation de la leçon, les ouvrages et documents demandés par les candidats seront, dans la mesure du possible, mis à leur disposition. Sont exclues de la consultation les encyclopédies et anthologies thématiques.

3) Explication d'un texte français ou en français ou traduit en français extrait de l'un des deux ouvrages inscrits au programme (durée de la préparation : une heure trente ; durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 1,5).

Le programme est renouvelé chaque année. L'un des deux ouvrages est obligatoirement choisi dans la période pour laquelle aucun auteur n'est inscrit au programme de la troisième épreuve d'admissibilité.

4) Traduction et explication d'un texte grec ou latin ou allemand ou anglais ou arabe ou italien extrait de l'ouvrage inscrit au programme (durée de la préparation : une heure trente ; durée de l'épreuve : trente minutes ; coefficient 1,5). Le programme est renouvelé chaque année.

Un dictionnaire sera mis par le jury à la disposition des candidats (bilingue pour le latin et le grec, unilingue pour l'anglais, l'allemand, l'arabe et l'italien).

Le candidat devra indiquer au moment de son inscription, la langue ancienne ou moderne choisie par lui.

Les programmes du concours font l'objet d'une publication au B.O."

Article 2 - À l'annexe II de l'arrêté du 12 septembre 1988 susvisé fixant les épreuves des sections du concours interne de l'agrégation, les dispositions relatives à la section philosophie sont **remplacées** par les dispositions suivantes :

"Section philosophie

A - Épreuves écrites d'admissibilité

1) Composition de philosophie : explication de texte (durée : six heures trente minutes, coefficient 3).

Le candidat a le choix entre deux textes qui se rapportent à une même notion du programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. La notion qui constitue le programme de cette épreuve est fixée chaque année.

2) Composition de philosophie : dissertation (durée : sept heures ; coefficient 3).

Le sujet de la dissertation se rapporte à l'une des notions du programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. La notion qui constitue le programme de cette épreuve est fixée chaque année, elle est obligatoirement différente de celle retenue pour le programme de la première composition de philosophie.

Le programme des épreuves écrites fait l'objet d'une publication au B.O.

B - Épreuves d'admission

1) Leçon de philosophie sur un sujet relatif au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales (durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante minutes ; coefficient 3).

Pour la préparation de la leçon, les ouvrages et documents demandés par les candidats seront, dans la mesure du possible, mis à leur disposition. Sont exclues de la consultation les encyclopédies et anthologies thématiques.

2) Explication d'un texte français ou en français ou traduit en français tiré d'un auteur figurant au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. L'explication est suivie d'un entretien avec le jury, qui doit en particulier permettre au candidat, en dégagant le sens

et la portée du texte, de montrer en quoi et comment il pourrait contribuer à l'étude de notions inscrites au programme des classes terminales (durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : cinquante minutes [explication : trente minutes ; entretien : vingt minutes] ; coefficient 3)."

Article 3 - Les dispositions de l'annexe I de l'arrêté du 30 avril 1991 susvisé relatives aux épreuves du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) sont **modifiées** ainsi qu'il suit pour ce qui concerne la section philosophie :

I - Les dispositions du a) Épreuves écrites d'admissibilité sont **remplacées** par les dispositions suivantes :

"a) Épreuves écrites d'admissibilité

1) Composition de philosophie : dissertation dont le sujet se rapporte au programme de philosophie en vigueur dans les classes terminales. Durée : six heures ; coefficient 1.

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

Durée : six heures ; coefficient 1. "

II - Les dispositions du b) Épreuves orales d'admission sont **modifiées** comme suit :

a) Au 1° définissant la première épreuve orale d'admission, les mots : "d'un texte philosophique français ou traduit en français" sont **remplacés** par les mots : "d'un texte français ou en français ou traduit en français".

b) Le 2° définissant la deuxième épreuve orale d'admission est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"2° Leçon de philosophie sur un sujet relatif au programme en vigueur dans les classes terminales (durée de la préparation : quatre heures ; durée de la leçon : quarante minutes ; coefficient 1).

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

Article 4 - Les dispositions de l'arrêté du 18 juin 1904 susvisé sont **abrogées** en tant qu'elles concernent l'agrégation de philosophie.

PROGRAMMES 2008

Philosophie

1ère épreuve. Composition de philosophie :
explication de texte. Notion retenue :
La perception.

2ème épreuve. Composition de philosophie :
dissertation. Notion retenue :
La politique.