

CPGE / CAPES / AGRÉGATION

Julien Técher

20 leçons
de **philosophie**
rédigées



ellipses

L'esprit de la leçon de philosophie

I. L'intention

Plancher sur un sujet de philosophie, dans le cadre des cinq, six ou sept heures¹ dévolues à une épreuve de concours de recrutement, c'est faire montre d'un esprit de recherche et éviter à tout prix l'idée fausse qu'il s'agirait là de réaliser un exercice purement scolaire ou académique. Il s'agit, bien au contraire, de transcender cet horizon qui se révèle trop souvent un obstacle pour la pensée. Un candidat qui se donnerait pour objectif d'exhiber *tout ce qu'il sait* ne prendrait que le risque d'échouer.

Mais de quoi s'agit-il ? De déployer en un temps imparti les ressources philosophiques et culturelles adéquates assimilées à l'occasion de lectures personnelles diverses afin de s'offrir la possibilité de penser un sujet dans sa singularité la plus vive et sous sa dimension matérielle la plus crue. Ce moment de construction d'une leçon ou de rédaction d'une dissertation² est donc à tous égards précieux, *a fortiori* dans la mesure où ces heures dévolues à la réflexion peuvent de plein droit être assimilées à une journée de travail.

1. Au concours de l'ENS, l'épreuve écrite commune de philosophie a lieu en 6 heures, au CAPES la dissertation d'admissibilité et la leçon d'admission se préparent en 6 heures, à l'agrégation externe les deux compositions ont lieu en 7 heures, quant aux deux leçons d'admission, elles se préparent en 5 heures.
2. Si la « dissertation » correspond à la forme écrite, la « leçon » renvoie à la forme orale du même exercice. Dans cet ouvrage, nous choisissons de nous référer à la « leçon » plutôt qu'à la « dissertation », dans la mesure où l'exercice philosophique de la dissertation est une leçon réalisée à l'écrit.

Encore faut-il s'entendre sur le sens et l'esprit d'un tel travail. Que faisons-nous lorsque nous pensons un mot, un syntagme ou une question ? Que fait la pensée lorsqu'elle se saisit d'un problème ? C'est en prise avec cette question dans la *Lettre à Lecat*, en 1751, revenant sur l'écriture du *Discours sur les sciences et les arts*, premier ouvrage lui ayant valu une première reconnaissance publique et un succès universitaire, que Rousseau forge le terme d'« investigation » qu'il considère – quelque peu hâtivement¹ – comme un néologisme lui permettant de dire ce que penser signifie :

“ Je puis répondre, moi, que quand j'ai hasardé le mot Investigation, j'ai voulu rendre un service à la Langue, en essayant d'y introduire un terme doux, harmonieux, dont le sens est déjà connu, et qui n'a point de synonyme en Français². ”

Si le Citoyen de Genève entend « rendre un service à la langue », il s'agit surtout de rendre un service à la pensée. Investiguer, c'est s'assurer que ce que nous affirmons ou ce que nous écrivons contribue effectivement à « rendre *un* service », en premier lieu à celui qui compose, mais également à celui qui l'écoute ou qui le lit. Rendre un service à la langue et à la pensée, c'est bien entendu rendre service au *λόγος*, c'est philosopher.

Une leçon de philosophie, entendue comme méthode heuristique, produit toujours un parcours individuel et permet de mieux appréhender ce qui nous entoure. Aucun jury de concours – à Dijon en 1751, comme à Paris en 2024 – n'attend autre chose de la construction d'une leçon de philosophie.

Dès lors, face à des sujets notionnels tels que « La pitié » ou bien face à des sujets prenant la forme classique d'une question tels que « Qu'est-ce qu'un esthète ? », l'intention qui préside au geste philosophique est invariablement la même, quelle que soit la forme du sujet proposé et quel que soit le concours présenté. Ceci est certes valable lors d'une épreuve de concours, mais l'est *a fortiori*, par la suite, devant une classe, puisqu'il incombe à l'enseignant d'insuffler cet esprit d'« investigation » auprès des élèves ou des étudiants qu'il a la responsabilité de former philosophiquement.

1. Le terme « investigation » apparaît pour la première fois dans la *Lettre à Lecat*, o. c., III, p. 100, *Lettre de Jean-Jacques Rousseau de Genève Sur une nouvelle Réfutation de son Discours par un Académicien de Dijon*. Ce que Rousseau présente comme un néologisme est repris dans des dictionnaires postérieurs, notamment le *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française* de Jean-Charles Laveaux, Deuxième édition, Tome second, Paris, Lendentu, 1822, p. 99.

2. *Ibid.*

Comme toute épreuve de concours de recrutement, la leçon de philosophie se caractérise par des règles plus ou moins explicites, qui – par leur permanence dans les usages – témoignent d’une forme de tradition que l’on ne saurait nier sans mauvaise foi. Néanmoins, dans son intention, cette tradition de la leçon de philosophie ne fait que retranscrire l’esprit de la discipline philosophique : s’étonner de chaque terme dont nous avons besoin pour penser ce qui nous entoure.

D’aucuns ont déjà tenté de se moquer de cette attention à la littéralité, en affirmant que c’est là « pinailler sur les mots », comme nous avons pu déjà l’entendre. Ceci est plutôt un hommage fait à la sagacité de l’esprit philosophique qu’un opprobre. Le philosophe « pinaille » et c’est là son moindre défaut.

En nous appuyant sur une culture commune celle de la tradition philosophique – et en mobilisant une culture personnelle – celle de nos lectures, mais aussi celle de notre personnalité, de nos expériences et de notre sensibilité – nous *produisons* de la pensée. En ce sens, s’il y a autant de leçons que de parcours philosophiques individuels, il ne saurait y avoir toutefois « leçon » que si et seulement si nous *apprenons* quelque chose de l’investigation menée. Une leçon de philosophie n’est ni un exposé doctrinal, ni une présentation de problèmes figés on ne sait où dans l’histoire des idées. Elle est foncièrement un geste individuel dans lequel il faut s’engager pour prendre le *risque* – et disons-le sans pudeur, le *plaisir* – de penser un objet de façon philosophique.

La particularité de la leçon de philosophie est qu’elle est en mesure de s’appliquer à tout ce qui est humain, tout ce qui, par sa dimension toujours réelle pour la représentation humaine, l’engage à ne pas réaliser un simple exercice académique, aussi précis soit-il.

Il faut *mettre de soi* dans une leçon de philosophie, autrement le travail proposé n’est pas un exercice de la pensée, mais seulement un exercice réalisé pour l’obtention d’un concours, deux objectifs que l’on aurait bien tort de dissocier. Comme l’écrit le *Rapport du jury de l’agrégation externe de philosophie de la session 2013* :

“ Dans la nudité de la question ou le tranchant du concept qui, selon une expression un peu inquiétante mais au fond assez belle, ‘tombent’ chaque année, chacun trouvera ainsi l’occasion de déployer une nouvelle fois, dans la concentration et la construction d’un unique problème, tout ce qu’il a lu, tout ce qu’il a fait, tout ce qu’il a pensé : toute l’étude au cours de laquelle il est devenu philosophiquement lui-même¹. ”

1. *Rapport de jury de l’agrégation de philosophie, concours externe, session 2013*, présenté par M. Renaud BARBARAS, Professeur à l’université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Président du jury. Première épreuve Composition de philosophie, rapport rédigé par M. Emmanuel CATTIN à partir des observations fournies par les membres de la commission, p. 11.

Entendre la leçon comme un *révéléateur* du travail accompli et comme un *instrument* de compréhension de ce qui nous entoure doit convaincre tout préparateur du fait que cette forme académique est un authentique moyen d'expression de notre rapport à la culture philosophique et donc à la réalité elle-même.

Composer, c'est prendre le plaisir de penser.

II. L'architecture

L'enjeu est de construire la leçon, c'est-à-dire d'édifier une *dispositio* qui, de part en part, puisse prendre en charge le problème dont il est question, avec toutes les difficultés que ce geste de construction implique. Construire c'est décider, délimiter, choisir des matériaux, mais ce n'est pas cadenciser, enfermer.

Problématiser, c'est donc se faire « maître-architecte » de la démonstration menée. Cette métaphore n'est pas étrangère à un lecteur de Descartes, qui en use abondamment, à la fois lorsqu'il *met en place* les fondements de sa philosophie, tout comme lorsqu'il les *défend* fermement dans les « Remarques de l'auteur sur les Septièmes Objections » aux *Méditations métaphysiques*. Dans sa réponse au père Bourdin, Descartes opère une distinction on ne peut plus claire :

“J'ai déclaré, en plusieurs endroits de mes écrits, que je tâchais partout d'imiter les architectes, qui, pour élever de solides édifices aux lieux où le roc, l'argile, et la terre ferme est couverte de sable, creusent premièrement de profondes fosses, et rejettent de là non seulement le sable, mais tout ce qui se trouve appuyé sur lui, ou qui y est mêlé, afin de poser par après leurs fondements sur la terre ferme¹. ”

Si Descartes emploie cette métaphore du « maître-architecte », c'est que, pour lui, le premier geste de la pensée est celui de s'assurer des fondations sur lesquelles elle se déploie pour éviter les séductions « des palais fort superbes et fort magnifiques, qui n'étaient bâtis que sur du sable et sur de la boue² ». Nous conviendrons qu'il n'y a nulle obligation à être cartésien pour réaliser une leçon ou une dissertation de philosophie. Toutefois il n'est pas inutile de se faire « maître-architecte » pour s'interroger au sujet de ce que l'on doit

1. DESCARTES, « Remarques de l'auteur sur les Septièmes Objections » aux *Méditations métaphysiques*, *Œuvres complètes de Descartes*, t. II, Paris, Levrault, 1824, p. 506.

2. DESCARTES, *Discours de la méthode*, Première partie, *Œuvres complètes*, Adam Charles et Tannery Paul, 11 tomes, tome VI, Paris, CNRS-Vrin, 1964-1974, p. 7-8.

déblayer, édifier, assurer, redéfinir, pour au final produire de la pensée. Le travail de problématisation correspond à un souci constant de la solidité du bâtiment que l'on propose.

III. Le matériau

Pour construire, il faut des pierres. Construire un développement pour traiter un sujet de philosophie, c'est aller puiser dans ses connaissances ce qui est le plus « à propos » pour le réaliser.

Toute la liberté de composition est là : à chacun de convoquer ce qu'il *sait* pour interroger ce qu'il *doit*. Les rapports des différents jurys de concours le rappellent inlassablement, il n'y a aucun passage obligé, aucun attendu doctrinal pour traiter tel ou tel sujet : « le jury n'attend rien ni personne¹ ». Une leçon ne nous apprend quelque chose que si elle sait tailler les pierres dont elle est faite afin que l'exemple et la référence viennent contribuer avec précision au geste philosophique mené de façon continue.

Dans *Le Rêve de D'Alembert*, Diderot fait déclarer au médecin Bordeu toute la méfiance que nous sommes en droit d'exprimer face à quelqu'un qui ne saurait faire usage que d'abstractions pour exprimer ses pensées. Si, « Quand on parle science, il faut se servir des mots techniques² », cela ne signifie pas que les mots techniques puissent se substituer aux objets réels auxquels ils renvoient. Le refus des abstractions, dans la pensée de Diderot comme dans toute bonne leçon de philosophie, doit se penser comme une mise à l'épreuve de la pensée avec le réel :

“De là, le besoin si fréquent dans la conversation, dans les ouvrages, d'en venir à des exemples ; lorsque, après une longue combinaison de signes, vous demandez un exemple, vous n'exigez autre chose de celui qui parle, sinon de donner du corps, de la forme, de la réalité, de l'idée, au bruit successif de ses accents, en y appliquant des sensations éprouvées³.”

1. *Rapport de jury de l'agrégation de philosophie, concours externe, session 2013*, présenté par M. Renaud BARBARAS, Professeur à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Président du jury. Première épreuve Composition de philosophie, rapport rédigé par M. Emmanuel CATTIN à partir des observations fournies par les membres de la commission, p. 13.
2. DIDEROT, *Le Rêve de d'Alembert*, deuxième entretien, édition de Colas Duflo, Paris, GF-Flammarion, 2002, p. 122.
3. DIDEROT, *op. cit.*, p. 166.

La méfiance pour les abstractions dont nous avons perdu le référent donne lieu dans les divers rapports de concours de recrutement à un unanime constat. Les mots en *-isme* viennent se présenter comme des réalités toutes faites, jamais interrogées, et dès lors, jamais *utiles* pour interroger un sujet de philosophie.

Le philosophe fuit l'esbrouffe. Une phrase simple, des termes clairs, sans que le style soit sacrifié sur l'autel de l'austérité, et voilà le *tempo* trouvé. Des paroles de Jean Ferrat ou de Jeanne Moreau, par exemple, sont toujours plus utiles pour édifier une pensée qu'un magma de termes techniques, que le dix-huitième siècle rangerait très volontiers derrière les termes de « galimatias physico-théologique¹ ». Traiter un sujet, c'est donc traiter du réel.

Thierry Hoquet, dans le *Rapport du jury du CAPES/CAFEP externe de philosophie de la session 2013*, souligne la curieuse transformation qui s'opère entre l'étudiant et le candidat vis-à-vis de ce qui fait le sel de la pensée, à savoir son matériau culturel lui-même :

“Le jury est au pain sec : pas un seul petit morceau de fable de La Fontaine pour illustrer le droit du plus fort ou celui du premier occupant. Il est donc utile de rappeler aux candidats qu'ils ne doivent pas avoir peur : un professeur de philosophie a le droit d'être cultivé et plaisant, en plus naturellement de sa hauteur de vue, de sa finesse et de sa grande maîtrise du corpus philosophique². ”

Si la leçon de philosophie ne se déploie pleinement sans prendre le réel, et donc des exemples concrets comme objets, elle ne peut pas se contenter d'être une belle collection d'exemples issus d'une culture générale, aussi brillante soit-elle.

C'est dans l'entrelacs de ces exemples réels et des textes des « grands ancêtres » que doit se trouver le juste milieu. Le *Rapport de jury de l'agrégation de philosophie, concours externe de la session 2013*, décrit l'usage le plus inadéquat des auteurs philosophiques dans une leçon :

“La plupart du temps, abandonnés au flou, les grands ancêtres traversent en fantômes inconsistants les travaux, entrant sans prévenir, disant leur réplique et sortant par quelque porte dérobée. À la fin, on n'est plus très sûr de les avoir vus. Contre de tels défilés de spectres, il faudra toujours

1. DIDEROT, *op. cit.*, « Suite d'un Entretien entre Diderot et d'Alembert », p. 70.

2. *Rapport du jury du CAPES Externe-CAFEP externe de philosophie, session 2013*, présenté par M^{me} Souâd AYADA, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du jury. Épreuve d'admissibilité, Première épreuve, « Leçon », rapport établi par M. Thierry HOQUET, à partir des remarques des examinateurs, p. 39.

préférer le petit nombre de ces apparitions, traitées avec justice, aux cohortes innombrables, et toujours rendre claires, surtout, les raisons de leur intervention¹. ”

Il ne faut pas *servir les auteurs* au jury comme on servirait des figurines sur un présentoir, mais *se servir des auteurs* dans ce qu'ils proposent de plus précis pour penser le sujet que l'on doit traiter.

Il faut alors apprendre à accepter l'idée d'une certaine perte : *tout* ne peut pas être mobilisé chez Platon ou Kant pour traiter un sujet, il faut immanquablement apprendre à laisser de côté tout ce que nous avons pu lire, pour aller rechercher le point de détail qui nous est immédiatement utile, c'est-à-dire *fécond* pour l'analyse conceptuelle. Une référence incantatoire ne fait rien apparaître. À l'inverse, le choix d'un mot simple, d'un exemple précis, d'un problème délimité dans une séquence argumentative, permet de confronter au sujet que l'on doit traiter un matériau concret et honnête, issu de l'histoire de la philosophie.

Ce matériau devient une pierre que l'on choisit de sculpter *soi-même*. Que cette « pierre » vienne de Rousseau, de tel peintre flamand ou avant-gardiste, au fond peu importe, ce qui fait qu'il y a philosophie, c'est que l'on conceptualise et que l'on interroge le réel.

IV. La forme

Donner à lire une dissertation ou offrir à entendre une leçon de philosophie, c'est s'assurer de *partager* une démarche personnelle avec autrui. C'est toujours un geste pédagogique qui prévaut : rendre « clair et distinct » ce qui pour soi l'est et s'efforcer de le définir et de le redéfinir sans cesse, pour accompagner son lecteur ou son auditoire.

La simplicité est la clef : chaque phrase est une étape de l'interrogation. Une phrase ne se donne pas pour objectif de « tout dire ». Un tel souci d'exhaustivité étouffe toute tentative d'argumentation. Il faut, à cet égard, apprendre à abandonner les parenthèses, dont on use et on abuse comme des tiroirs de la pensée, et qui finissent – inévitablement – par déborder et faire perdre le fil de l'argumentation.

1. *Rapport de jury de l'agrégation de philosophie, concours externe, session 2013*, présenté par M. Renaud BARBARAS, Professeur à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Président du jury. Première épreuve Composition de philosophie, rapport rédigé par M. Emmanuel CATTIN à partir des observations fournies par les membres de la commission, p. 13.

Affirmons-le une bonne fois pour toutes, la forme d'une leçon ou d'une dissertation importe. C'est là, d'ailleurs, que viennent se cristalliser la plupart des phantasmes et des idées reçues : « Une dissertation doit-elle toujours avoir trois parties et trois sous-parties ? » ; « Doit-on nécessairement annoncer un plan en fin d'introduction ou bien la problématique peut-elle en être la clôture ? » ; « Doit-on passer à la ligne à chaque étape de l'introduction ou à chaque sous-partie ? ».

Ces questions sont légitimes. Elles témoignent du besoin d'être compris. Toutefois, elles ne doivent plus se poser de la sorte. Ce qu'il faut produire, ce n'est plus une copie d'élève, mais *une copie d'adulte*, c'est-à-dire d'un individu qui se gouverne et qui choisit la forme la plus adéquate à son propos. Ce n'est pas, *in fine*, la forme qui l'emporte, mais l'argumentation qui domine et engendre la forme.

L'usage tend à rendre les dissertations tripartites – et c'est le cas dans cet ouvrage – mais n'exclut pas une réussite en deux ou quatre parties. Personne n'a jamais ordonné qu'il y ait trois sous-parties dans une partie, ni même qu'un plan soit davantage dialectique qu'analytique. D'ailleurs, si l'annonce du plan n'a rien de nécessaire à l'écrit, elle rend cependant le propos plus aisé à saisir par le lecteur, à la condition expresse que ce moment ne soit pas un moment scolaire, mais la suite logique et interrogative de la problématique qui précède.

Organiser son propos de façon claire, dynamique et intelligible est la clef, non pas tant pour des raisons de mise en page que pour des raisons de *tempo* de la pensée. À cet égard, et c'est le choix qui a été fait dans l'ensemble de ces vingt leçons, tout est rédigé au présent de l'indicatif. Kant *n'a pas proposé* une distinction entre le noumène et le phénomène : Kant *distingue* le noumène du phénomène.

Le présent de l'indicatif possède cette force, à laquelle on ne songe plus, de *dire ce qui est*. Indépendamment de la mort de l'auteur, ce qui importe dans une leçon c'est ce qu'il nous permet de penser au présent.

Ainsi, dans la forme académique *a priori* contrainte qu'est la leçon de philosophie, une authentique liberté est toujours offerte à celui qui prend le plaisir de *faire* de la philosophie.