



Cette brochure contient tous les rapports aux sujets d'écrits et d'oral dont la connaissance permet de mieux cerner la nature des épreuves correspondante.

Son contenu, hors la partie réglementaire, n'est donné qu'à titre indicatif.

© Ecole normale supérieure  
Lettres et Sciences humaines  
15, parvis René Descartes  
BP 7000  
69342 Lyon cedex 07

Téléphone 04 37 37 60 00  
Télécopie 04 37 37 60 60

#### SUJET : « Pourquoi punir ? »

Cette année a été particulière pour l'épreuve commune de philosophie à l'écrit, qui est entrée dans la BEL (banque d'épreuves littéraires qui regroupe des écrits des candidats préparant l'ENS LSH et l'ENS-Ulm). Une première conséquence concerne la taille du jury, qui comprend désormais 40 correcteurs, lesquels ont vu leur nombre de copies à corriger diminuer, et les tâches d'harmonisation se complexifier, sans que cela ne suscite de difficultés de fond : des réunions et la diffusion d'informations, avant, puis durant toute la période de correction ont été effectuées, et ont assuré l'accord sur les modalités de correction et les critères de notation. Cette fusion du jury a été facilitée par le fait que les membres relevant de l'ENS LSH et de l'ENS-Ulm étaient toujours représentés, qu'il s'agisse de la responsabilité de l'épreuve et du choix du sujet, du jury dans son ensemble ou enfin des sous-groupes de correction qui ont préparé et facilité le travail d'harmonisation. Au demeurant, c'est sans surprise que les correcteurs issus de l'ancien jury de l'ENS-Ulm et de celui de l'ENS LSH, ainsi que les membres nouvellement arrivés, convergent dans leurs remarques. Tous insistent sur les mêmes qualités principales attendues dans une copie : capacité de conceptualisation et d'analyse critique du sujet en vue de la formulation d'une problématique ; capacité d'organiser sa pensée et d'argumenter aux différents moments de la progression ; capacité à savoir illustrer son discours dans tout le cours du devoir avec pertinence et à non seulement citer, mais exploiter ses références et diverses connaissances en vue d'un traitement du sujet précis. Toutes ces qualités ne contribuent à un travail réussi, enfin, que si leur mise en œuvre épouse la spécificité du sujet, au lieu d'être effectuée de façon mécanique et aveugle.

Les conditions de l'épreuve changeaient également : les préparateurs des deux concours ont composé leur dissertation sur un sujet dont ils savaient dès le début de l'année qu'il relèverait de l'un des deux domaines suivants : « la science » d'une part, « la politique, le droit », de l'autre, *domaines* de réflexion, et non pas programmes qui renverraient à un corpus ou à des connaissances déterminées. L'apprentissage de différentes notions et questions propres à chacun de ces domaines est donc censé avoir été fait pendant l'année.

Face aux craintes concernant la possibilité d'un sujet que l'on ne saurait classer clairement dans un domaine ni dans l'autre, « Pourquoi punir ? » ne laissait aucun doute sur l'identité du domaine concerné, et très rarement ce rattachement a-t-il posé problème aux candidats.

Certaines des très mauvaises notes s'expliquent en revanche par l'absence manifeste de toute réflexion ou de tout apprentissage préalable sur le domaine, tandis que les candidats familiarisés avec les questionnements essentiels du droit et de la politique, avec les auteurs de ce domaine, ou encore ceux qui disposaient de quelques connaissances fondamentales et précises de certaines institutions et de leur sens, menaient leur épreuve avec des ressources fort utiles.

En revanche, on peut regretter que, l'assignation du sujet « Pourquoi punir ? » au domaine du droit et de la politique une fois bien effectuée, les candidats soient souvent restés trop timides à l'égard des aspects moral et pédagogique du sujet, ou bien qu'ils n'aient que rarement évoqué les possibles approches littéraire, sociologique, religieuse, ou psychanalytique de la punition. De telles ouvertures, précisément menées, auraient permis de ne pas se limiter aux exemples caricaturaux du bonnet d'âne et de la privation de dessert, emblèmes naïfs et lassants de la punition, qui empêchent de la penser plus qu'ils n'y aident, puisque rien en général n'est dit de ces méthodes punitives, par exemple, de leurs effets psychologiques et de l'intérêt de recourir à la frustration et à la honte plutôt qu'à la jalousie et à la peur. Sans que l'on approuve l'excès inverse qui consisterait par exemple à se contenter d'un traitement littéraire du sujet, il a été apprécié que les candidats fassent montre de finesse dans l'évocation de ce qui ne relevait pas strictement du droit et de la politique, en rappelant par exemple le plaisir déconcertant que Rousseau découvre dans les fessées de Mademoiselle Lamercier et son envie conséquente de se faire à nouveau « punir » ; en citant les analyses freudiennes sur le sentiment de culpabilité, qui permettent de réfléchir sur les phénomènes d'auto-punition, et de mettre en question sous un angle original les prétentions à faire de la punition un moyen d'édification morale ; ou encore, en utilisant l'analyse bergsonienne du rire comme châtiment symbolique sanctionnant les « distractions » ou « inattentions » qui signifient une déviance par rapport à la conformité sociale, pour introduire l'idée de pratiques punitives qui seraient incorporées dans l'immanence des conduites psycho-sociales, et donc largement inconscientes, assurant la régulation des « sociétés closes ».

Le sujet ne laissait aucun candidat ayant bien préparé l'épreuve à court de concepts ni de références qui puissent l'aider : soit qu'il connaisse des textes directement utiles et pertinents comme *Des délits et des peines* de Beccaria, *Surveiller et punir* de Foucault (deux œuvres citées assez fréquemment), ou plus rarement le texte de Hegel qui se rapporte

à la question dans les *Principes de la philosophie du droit*, ou celui de Platon dans le *Gorgias* etc., soit qu'il utilise intelligemment des problématiques canoniques ou des textes de philosophie politique moins spécifiques (la *République*, le *Contrat social*, le *Prince*), il pouvait produire une réflexion philosophique satisfaisante sur le sujet. Pour ce qui concerne la seconde hypothèse – à savoir, que le candidat maîtrise divers concepts et problèmes de la philosophie politique et juridique –, celui qui avait eu l'occasion de réfléchir et travailler sur le pouvoir, sur les fondements du lien politique, sur la loi, sur l'obéissance et la résistance, ou sur les garanties et les contraintes juridiques, celui qui comprenait l'intention fondatrice de l'utilitarisme, du contractualisme ou encore du libéralisme, ne se voyait ni plus ni moins démuné que celui qui avait eu la « chance » d'aborder la punition explicitement durant sa préparation.

C'est bien sûr avec cette précaution de lecture que les correcteurs ont évalué les copies, préférant une copie utilisant intelligemment la définition de la justice faite par Glaucon dans la *République*, comme comportement obtenu par crainte de la punition, à une référence vague à Beccaria, préférant aussi une compréhension indirecte de la punition et de ses modalités à partir d'une définition du contrat social, à un plan connu par cœur et récité. Comme dans toute épreuve à domaine déterminé, la maîtrise d'un matériau conceptuel pertinent, quel qu'il soit, pouvait être légitimement attendue, mais non la maîtrise de tel ou tel matériau précis. La préparation sérieuse de l'épreuve a enrichi certaines copies de connaissances juridiques comme la description de tel ou tel système pénal (par exemple les anciens systèmes barbares de compensation des crimes), ou d'arguments intéressants, comme l'évocation du droit de punir attribué à tout homme à l'état de nature par Locke. Et si de rares copies obtiennent malgré tout une note honorable sans manifester cet apprentissage, elles ne sont pas représentatives et présentent du moins une maîtrise de l'exercice et une capacité de réflexion philosophique plus générales.

Le sujet en outre donnait une chance aux différents spécialistes de réussir, l'histoire, la littérature, la mythologie grecque et latine, les pièces de théâtre étant particulièrement bienvenues pour traiter de la punition : *Antigone* a été fort utilisée ; assez fréquemment également est apparue la mention des *Derniers jours d'un condamné* ou des œuvres de Kafka ; certains candidats réfléchissent à la nature du « Diktat » pesant sur les Allemands au lendemain de la première guerre mondiale, etc., et tout cela était bienvenu.

La moyenne des notes des 3840 copies corrigées se situe à 6,39, ce qui est faible ; seulement un sixième des copies obtient la moyenne, tandis qu'un autre sixième reçoit de très basses notes (de 0 à 3). On déplore donc la présence de trop de copies sans contenu philosophique, n'effectuant pas un travail d'analyse conceptuelle, témoignant d'une préparation insuffisante à l'épreuve, voire d'une ignorance de la différence entre philosophie et opinion. Pour ce qui concerne les copies plus moyennes, la langue et la présence de matériaux ne sont pas tant à mettre en cause que l'absence de réflexion sur le sujet, et cette critique vaut parfois même pour des copies aux notes correctes. Les bonnes et très bonnes copies ont été rares.

Pour éviter les plus basses notes, deux conditions étaient nécessaires : la mesure préalable de l'importance et de la spécificité du sujet, et l'élaboration d'une véritable problématique indispensable à son traitement, deux choses sur lesquelles il convient de s'arrêter, avant de rappeler quelques éléments complémentaires, méthodologiques, puis conceptuels, et enfin, de décrire le contenu d'une copie remarquable.

Tout d'abord « Pourquoi punir ? » n'est pas un sujet léger. Il a pourtant souvent été traité à la légère. La philosophie politique et juridique traite la plupart du temps de la vie, de la liberté et des biens des personnes ; le bonheur et la société humaine, la dignité et la justice sont fréquemment concernés. On attend de ce fait de la part des candidats qu'ils produisent des propos dont ils peuvent assumer le contenu, et aux conséquences pratiques desquels ils réfléchissent. Pour autant, personne n'attend que soit adopté un ton tragique ou larmoyant. Mais l'importance morale du sujet « Pourquoi punir ? », la difficile nécessité par exemple qu'il y a de tenir compte à la fois du point de vue des victimes, des coupables et inculpés, et de la société, doivent être reconnues dans un traitement philosophique – fût-ce pour disqualifier les points de vue particuliers et passionnés comme trompeurs, si l'on choisit par exemple de suivre Spinoza et de se méfier de la partialité des affects de pitié ou de sympathie ; fût-ce pour refuser toute perspective morale sur le politique, à condition de justifier un tel parti.

Aussi, aucune thèse déterminée n'était-elle attendue. Il est au demeurant notable que de nombreux philosophes « classiques » ont proposé des positions paradoxales sur la peine, choquant aisément le sens commun ou ce que l'on pourrait prendre pour un sens moral ordinaire : Nietzsche décrivant le plaisir et la fête de la cruauté, Rousseau affirmant qu'on « forcera » celui qui désobéit « d'être libre », Spinoza traitant de façon utilitariste des peines, Beccaria lui-même choisissant pour des motifs conséquentialistes la réclusion à perpétuité plutôt que la peine de mort, tous ces auteurs nous laissent des questionnements plus que des réponses toutes prêtes ou aisées à manipuler. Et si leurs positions sont philosophiques, c'est seulement parce qu'elles sont argumentées et propices à la discussion, et non parce qu'elles seraient bonnes ou mauvaises avant d'être fondées. Elles ne sauraient de ce fait jouer le rôle d'autorités derrière lesquelles s'abriter paresseusement et leurs démonstrations elles-mêmes méritent d'être non seulement restituées, mais éprouvées. Ainsi, quand de telles positions sont reprises par des candidats, on attend qu'ils les fondent en tenant compte d'éléments concrets et si possible actualisés de la punition, comme la douleur et l'entrave physiques, mais aussi l'entrave virtuelle des bracelets électroniques par exemple, les sentiments de honte, d'injustice, d'absurdité, de perte d'intimité que connaissent les prisonniers, etc. Si l'on veut défendre la peine de mort que justifient nombreux des auteurs classiques, on peut toujours le faire, mais citer les arguments contractualistes de Rousseau ou les arguments utilitaristes de Spinoza peut-il suffire ? Ne doit-on pas également considérer à nouveaux frais la difficulté de prouver la culpabilité, ou l'existence incongrue de ce supplice légal dans une civilisation que nous prenons comme point de référence, et son écart avec le système actuel des

peines ? Enfin, la préférence utilitariste donnée par Beccaria à l'incarcération à perpétuité, supposée effrayer plus le public que la peine de mort qui ne lui évoque qu'un bref supplice, cette préférence ne peut être reprise que si l'on accepte la psychologie sous-jacente de l'auteur. Bref, le sujet contraignait à peser tout particulièrement ses affirmations, à être rationnel mais aussi raisonnable, et interdisait plus que jamais d'adopter une position simplement parce qu'elle fournit une partie.

Au lieu de cela, un nombre inquiétant de copies se termine ou commence par un éloge insouciant de la punition, un constat résigné sur la nécessité de la répression, l'impératif de maintenir la sécurité, assimilant trop souvent, au lieu de les distinguer, punition et répression, quand ce ne sont pas tout simplement la justice et la sécurité qui sont confondues. La position de Hegel a été de cette sorte rendue très peu convaincante pour n'avoir trop souvent été reprise que comme un résultat abstrait, coupé de l'argumentation qui la fonde, et l'auteur s'est vu devenir le garant de la « bonne » universalité de la punition contre la « mauvaise » particularité du crime et du criminel, sans que l'opposition de l'universel et du particulier apparaisse comme autre chose que comme un jugement de valeur infondé, sans non plus que l'on puisse comprendre le moins du monde en quoi une punition fait, selon une formule inlassablement répétée, « accéder à l'universel ».

Or comment pouvait-on éviter une telle légèreté ? la réponse est claire : en réfléchissant philosophiquement à son objet et aux conséquences de ses dires, en faisant montre d'un sens critique à l'égard de la réalité de la peine que la préparation littéraire doit aiguïser et non anesthésier, et en convoquant par ses exemples et sa culture de plus nombreux pans de l'expérience de la peine (cf. *infra* sur les exemples).

Une fois cette compréhension globale de l'enjeu du sujet « Pourquoi punir ? » acquise, il fallait encore identifier le sujet et ne pas le confondre avec un autre (notamment « Comment punir ? », qui méritait, non pas d'y être substitué, mais éventuellement d'y être articulé). Les candidats n'ont quasiment jamais relevé ni exploité la formulation infinitive – « punir »- du sujet, et une copie très bien notée remarque justement que cette formulation impersonnelle de la question indique que l'origine de l'acte de punir, l'identité de l'instance qui punit sont peut-être indéchiffrables.

L'analyse du « Pourquoi ? » a été souvent décevante et menée de façon mécanique : trop rares ont été ceux qui ont vu que ce « Pourquoi punir ? » recouvrait également un « À quoi bon punir ? », et invitait à questionner entre autres les impasses d'une punition qui comporte des fins incompatibles (socialiser et exclure par exemple), ou dont les moyens sont bien souvent en opposition avec la fin. La plupart du temps, les candidats se sont contentés de relever les deux niveaux de sens de l'adverbe (« À cause de quoi ? » et « Dans quels buts ? ») sans qu'une capacité d'étonnement plus globale ne se manifeste. Il en est résulté une tendance à répondre à ces questions au premier degré en juxtaposant une série de solutions, sans que le paradoxe même de la punition - « faire un mal pour obtenir un bien » - ne soit affronté en tant que tel. De plus, certains savent d'un savoir de seconde main qu'il faut « reformuler » les sujets, mais l'exploration des « causes de la punition » est un titre d'enquête lui-même très vague qui ne fait que remplacer une question à reformuler par une autre, et s'est avéré peu fécond. Une punition n'est en effet pas un phénomène naturel causé par un autre phénomène naturel, mais un événement doté de sens et difficilement justiciable d'une analyse purement causale. Plus heureux ont été les candidats qui ont distingué dans le « Pourquoi ? » l'intention avouée de la punition de ses motifs non avouables, dans une perspective nietzschéenne ou freudienne par exemple, et en général ceux qui ont su voir dans le « Pourquoi ? » non seulement le but et les causes mais aussi les fonctions, le sens, l'utilité, la finalité, les origines, la légitimité du fait de punir. Une fois ces différents sens examinés, il convenait, répétons-le, de les articuler, non de les juxtaposer.

Ces quelques remarques révèlent que l'attention posée au sujet, à sa singularité et à ses enjeux permet seule de trier entre les voies d'analyse fécondes et les voies sans issue. Or aucune application mécanique de la méthode ne supplée à cette perspicacité.

L'identification adéquate et précise du sujet mène donc seule à ce que l'on attend, à savoir son traitement philosophique : une fois conscient de la variété possible des régimes punitifs, le candidat doit développer une analyse conceptuelle de la question posée qui aboutit toujours à la découverte d'au moins un obstacle théorique ou conceptuel rendant le traitement du sujet plus difficile, moins évident qu'il n'y paraît : l'absence d'étonnement philosophique au sujet de l'action de punir a frappé et déçu le jury, alors que ce point de départ critique ne nécessite pas, dans le cas de la punition, une culture ou des connaissances préalables étendues, mais du simple bon sens.

Une telle analyse préliminaire peut prendre la forme de distinctions conceptuelles. De nombreux candidats se sont essayés à proposer différentes distinctions (voir *infra*), celle de la vengeance et de la punition étant parmi les plus fréquemment proposées : en première approche, la vengeance a un caractère subjectif (reposant sur le sentiment d'injustice) et la punition un caractère objectif (reposant sur l'établissement d'un critère institutionnalisé et collectivement reconnu d'infraction et de sanction). Toutefois, cette distinction ne résiste pas toujours à l'analyse et si souvent les candidats se sont arrêtés au fait que les pratiques sociales de vengeance (comme la *vendetta*) étaient inéluctablement entraînées dans un cercle de représailles sans fin et irrationnel, d'autres ont souligné qu'une différence peut-être plus pertinente passait entre un mode de règlement des contentieux qui se réalisait directement entre particuliers, et un mode de règlement des contentieux transféré sur (et « monopolisé » par) une instance tierce incarnant une puissance publique indépendante des parties en conflit. On a lu aussi des tentatives de distinction entre punition et sanction, punition et châtement, punition et éducation etc., qui pouvaient toutes avoir leur intérêt. Là encore, tant que ces distinctions ne sont pas prises pour des évidences stériles, mais pour des invitations à réfléchir, la méthode est bonne : par exemple, la distinction entre punition et vengeance une fois posée, il est bienvenu de se demander si elle est toujours si nette qu'il le semble, et si elle ne l'est pas, alors on peut se demander à nouveaux frais : pourquoi punir ?

D'autres candidats plus synthétiques, procèdent en reformulant la question « Pourquoi punir ? ». Ainsi de la copie qui se demande « À quoi bon chercher à effacer le passé ? », puis soupçonne que telle n'est peut-être pas la fin poursuivie lorsque l'on punit, et de là, parvient aux différents sens possibles de la punition au lieu d'en procéder ; ainsi encore de ceux qui soulèvent en introduction les problèmes de logique morale posés par la punition, et qui rendent incompréhensible de vouloir corriger le mal par le mal, ou de contraindre pour libérer. Dans cette étape, la rigueur conceptuelle est de mise, comme elle l'est tout au long du devoir, et ceux qui se sont contentés d'accumuler les termes proches de sanction, de châtement, glissant de l'un à l'autre au lieu d'indiquer leurs différences, ne profitent pas assez du moment de l'analyse conceptuelle pour construire leur devoir.

L'analyse conceptuelle conduit donc à la mise en lumière de paradoxes ou de tensions qui parcourent sa définition et qui font qu'on ne peut rendre compte du « pourquoi ? » de la punition par une description simple et univoque. Or ce genre de questionnements pertinents, et pourtant si simples à trouver qu'ils affleurent dans nos discussions morales ordinaires, ont été trop peu proposés ; mais quand ils l'étaient, ils engageaient presque systématiquement le candidat sur une bonne voie.

Ayant montré que le sujet proposé appelait nécessairement un traitement philosophique, le candidat devait encore choisir une façon d'effectuer ce traitement philosophique, et telle est la problématique qui a si souvent manqué dans les copies. Ce manque explique en grande partie les trop faibles résultats et indique une insuffisante maîtrise de la dissertation chez de fort nombreux candidats. Il est unanimement déploré par les correcteurs.

La problématique a un double statut qui rend peut-être les esprits confus à son sujet : elle est en un sens certes une solution, en ce qu'elle permet de sortir de la paralysie liée à l'étonnement initial, mais cette solution consiste très souvent en une question, en un problème, une façon de poser des questions qu'on a trouvée meilleure pour se tirer de l'embarras initial posé par l'analyse ; c'est donc à la fois une solution d'exposition et un problème mieux formulé, et les candidats tiennent rarement ces deux exigences à la fois.

La problématique peut découler des questions qui constituent l'analyse conceptuelle, si le candidat décide que son devoir s'organisera autour de telle question qu'il privilégie et isole pour en faire sa problématique. Par exemple un candidat demande avec pertinence si celui qui punit montre sa force ou sa faiblesse ; mais tout en développant cette analyse de départ, il la problématise d'une façon qui prépare le déroulement de son discours, et permet la construction d'un plan qui découle naturellement de cette question (la punition montrera ainsi la force, puis la faiblesse de celui qui l'applique, puis finalement sera considérée dans une entreprise de légitimation).

La problématique peut aussi prendre des formes plus créatives que critiques, plus volontaires et constructives et à ce titre, citons les problématiques suivantes qui ont permis de beaux développements : un candidat se demande quel est le lien entre les punitions qui enseignent et celles qui sanctionnent, et organise un plan à partir de cela. Quelques copies ont su développer une réflexion intéressante sur le type d'anthropologie qui conduit à voir la punition comme une nécessité incontournable et ont de ce fait montré que l'on peut penser des alternatives à la punition en partant d'un autre type d'anthropologie (avec des développements sur le pardon, l'oubli...).

Parmi les problématiques pertinentes, certaines sont fort classiques ou fort simples : celles qui soulignent la difficulté qu'il y a à penser une punition qui à la fois protège la liberté et passe par sa négation ; celles qui procèdent de la tension qui existe entre le statut particulier du dommage ainsi que de la punition, et l'ambition d'une portée plus générale de l'acte de punir. La copie citée plus haut, qui s'est appuyée sur la définition par Glaucon de la justice comme peur de la punition, en arrive habilement à se demander à qui la punition est utile : à celui qui punit ou à celui qui est puni ? Le plan en découle très aisément. Plus fréquemment proposée, l'inscription du traitement du sujet dans la tension entre éducation et répression était une voie honorable de traiter la question.

Mais qu'elle soit formulée de façon critique, voire aporétique, ou relève plus d'un artifice fécond proposé pour l'exposition de ses arguments, la problématique a une fonction : elle permet d'organiser le devoir et de le rendre lisible ; sans elle, il manque d'unité aux différents arguments proposés dans le devoir : la problématique commande le traitement du sujet, son plan et sa « personnalité » si l'on peut dire. Rappelons-le donc brutalement : une copie sans véritable problématique est quasiment sûre de ne pas atteindre la moyenne. Les candidats mesurent mal à quel point cette lacune pèse sur l'ensemble du devoir, et prive leur travail d'une unité et d'une dynamique qu'aucune rhétorique ne remplace *a posteriori*.

Les fausses problématiques ne sauraient se substituer à une véritable réflexion. En voici deux exemples fréquents : l'opposition du naturel et du positif, quoique souvent proposée comme problématique, n'a quasiment pas permis d'organiser un devoir satisfaisant, très certainement parce qu'elle a été plaquée sur ce sujet tant bien que mal ; deuxième cas, plus inquiétant, car témoignant d'une absence de bases méthodologiques, de trop nombreuses copies se contentent ingénument de construire leur devoir comme un tableau en deux colonnes, comprenant la première « les aspects positifs de la punition » et la deuxième « les aspects négatifs de la punition », selon une méthode au demeurant particulièrement inadaptée au sujet : quelle punition ne comporte pas d'« aspects négatifs » ? De ce fait, quelle unité peut bien avoir une partie portant sur les aspects négatifs de la punition sachant qu'elle traitera pêle-mêle du mal en quoi consiste la punition, mais dont on attend un bien, et du mal qui résulte non intentionnellement de la punition, ce dernier s'ajoutant purement et simplement au premier, mais étant d'une autre nature ?

L'analyse du sujet et la problématique, quoique l'on puisse les formuler toutes deux de façon interrogative, n'ont pas le même rôle dans le devoir, et leur confusion fait que certains candidats se contentent de montrer la difficulté de traiter le sujet, mais ne savent plus ensuite construire une voie personnelle de traitement : un flot de questions désordonnées leur tient lieu de problématique, et ils oublient le rôle organisateur de cette dernière. Quant à la confusion de

la problématique et de l'annonce du plan, c'est un cache-misère très fréquent qui permet à certains candidats de se contenter d'un plan (généralement tout prêt) pour toute problématique : la même question est ainsi présentée comme une problématique dans un premier temps, puis est pour ainsi dire « resservie » sous forme de plan. Or, jamais de tels devoirs ne constituent un discours personnel et maîtrisé.

Si de très rares candidats se reprennent dans le développement après une mauvaise introduction, en revanche, une fois ce cap passé, les difficultés principales sont écartées, puisque les meilleurs plans découlent de bonnes problématiques. S'étant demandé quel bien est visé dans la punition, un candidat élabore un plan très lisible et simple, et surtout, justifié par la problématique : la punition sert le bien de l'individu (modèle du procès entre particuliers), de la société (modèle utilitariste) ou celui de l'Etat. Ce n'est d'ailleurs pas tant le plan qui compte, que l'argumentation : un plan qui ne fait qu'énumérer des fonctions de la punition ne fait pas progresser la réflexion. Certains ont néanmoins réussi à articuler les différentes fonctions de la punition en analysant par exemple l'opposition entre un pôle rétributif tourné vers le passé, pour lequel la peine est une fin en soi, un mal qui doit répondre à un mal commis, et le pôle curatif tourné vers l'avenir, où la peine n'est qu'un moyen, un mal qui doit permettre un plus grand bien futur.

Faute de problématique, un plan-type, manquant d'unité s'est souvent présenté : I. Finalité de l'acte de punir (assurer l'ordre social, maintenir la stabilité, assurer la sécurité) ; II. Dérives possibles de l'acte de punir (Punir c'est imposer une domination arbitraire) ; III. Passage à une distinction nécessaire entre légitimité et légalité qui conduit à fonder le droit de punir dans un Etat juste. Ce plan n'est pas totalement satisfaisant : dans les moins bons des cas, la première partie court le risque de mêler des finalités qui devraient être soigneusement distinguées, tandis que la seconde partie frise sans cesse le hors-sujet et la substitution d'un argument factuel à un argument conceptuel (à moins que l'on ne montre que les dérives de la punition sont liées à la punition elle-même, et non pas accidentelles). Quant au plan thématique qui aborde la morale, le droit puis la politique, il s'aveuglait en s'interdisant des questionnements décisifs sur l'articulation de ces domaines (des normes morales peuplent le droit pénal, la politique modèle la morale, etc.).

Pour ce qui est de l'organisation générale du devoir, une pensée réfléchie en est la meilleure condition : ainsi certaines copies se sont construites par élargissement progressif des éléments et conditions à prendre en compte pour penser l'acte de punir, et ont su prendre du champ pour considérer le problème, soit en l'insérant dans sa dimension temporelle comme processus qui prend du temps après l'avoir considéré comme moment ponctuel, soit en l'insérant dans le contexte de l'évolution historique des peines après avoir adopté un point de vue contemporain, soit enfin, en insérant la punition dans l'ensemble de l'appareil politique, législatif, exécutif et judiciaire, après l'avoir considéré indépendamment de ce système institutionnel : tout cela était fort bienvenu.

L'insistance portée sur les qualités de l'introduction et du mouvement général ne doit pas faire oublier que le développement exige des qualités propres : le candidat doit toujours argumenter, et fonder ses affirmations. Sont particulièrement appréciées les copies capables de progresser dans leurs propos, soit par un raisonnement un tant soit peu développé, soit par l'examen d'hypothèses amenées dans un ordre qui ait de la justesse. Ainsi un candidat construit un dilemme habile : si l'homme est libre, la punition est absurde, si tout est déterminé, elle l'est tout autant.

Dans l'argumentation prend place l'exploitation des références et en particulier des références philosophiques. Pour ce qui est des secondes, la tendance à caricaturer les auteurs s'observe toujours : on n'échappe toujours pas à la formule de Hobbes censée le résumer : « l'homme est un loup pour l'homme » (le citer en latin ne change pas grand-chose) ; le *Prince* de Machiavel est utilisé pour décrire les dérives de l'acte de punir, et même, de toutes les formes possibles de totalitarismes (terme dont l'utilisation pèche trop souvent par anachronisme ou par confusion avec la dictature) ; Max Weber est cité de façon tronquée, comme celui qui affirme que l'Etat détient le monopole de la violence. Hobbes et Rousseau sont fréquemment traités ensemble, comme n'ayant pas de pensée propre ; Kant est souvent mal utilisé : sa philosophie morale est connue, mais non sa philosophie du droit, si bien qu'il est présenté comme un penseur de la punition-éducation (qui donne accès à l'autonomie), au lieu d'un penseur du châtiment et du principe du talion (à cause de l'imputabilité des actes) ; la référence à *Surveiller et Punir* se limitait parfois malheureusement à la seule connaissance du titre avec un commentaire qui trahissait totalement la pensée de l'auteur.

Autre qualité, dont il faut rappeler qu'elle n'est appréciée que parce qu'elle est argumentative et aide la conceptualisation, et non parce qu'elle est décorative : la capacité à donner des exemples. Grâce à eux le candidat valide son propos parce qu'il montre que celui-ci peut s'appliquer ; grâce à eux il donne à son devoir des dimensions ou des significations que l'énoncé général ne faisait pas voir ; grâce à un contre-exemple, un candidat réfute une proposition générale (si la peine doit corriger, la peine de mort est un problème par exemple).

L'absence d'exemples rencontre une gravité spécifique dans la philosophie pratique : à quoi pensent les candidats qui développent ces fameuses louanges de l'« accès à l'universel » offert par la punition, mais sans expliquer par exemple comment une personne maltraitée ou humiliée en détention, ou bien rejetée du monde du travail à sa sortie de prison, est « remise dans le droit chemin », selon une expression hautement douteuse avec laquelle six heures de réflexion n'ont pas permis à certains candidats de prendre de la distance ? ou sans expliquer comment un élève qui était brimé il y a environ cent ans, s'il parlait patois et non français à l'école, pouvait avoir « accès à l'universel » ? Les copies ayant proposé une typologie des peines se sont préservées de pareilles bévues et ont pu ne pas indexer systématiquement la punition sur le respect de la morale, sachant que la punition s'insère parfois simplement dans un légalisme pointilleux ou vexatoire. Celles qui avaient la présence d'esprit de décrire ce qui se passe dans une prison, de rappeler que les conditions de détention, les rapports de pouvoir internes, les diverses et invérifiables humiliations qu'on peut y subir sont bien peu propices à « une remise dans le droit chemin », et qu'aller en prison n'est pas aller réfléchir seul dans une pièce sur le bien et le mal ; ceux qui citaient des textes d'anthropologie où la punition a une fonction de socialisation ; ceux-là se sont

souvent abstenus d'un éloge irréfléchi de la punition. Pour aider à combattre ce genre de légèreté, on rappelle qu'il n'est pas obligatoire de louer l'objet de son étude alors que ce travers a pris des proportions importantes dans l'épreuve.

Ce qui a été dit à propos de la rigueur conceptuelle dans l'introduction peut être généralisé car c'est une qualité nécessaire tout au long de la dissertation. Savoir définir et distinguer pouvait amener les candidats à prendre les précautions suivantes :

-*Punition et violence* : la punition a été souvent confondue avec la répression, voire avec l'exercice d'une violence quelconque. Il fallait certes prendre au sérieux le fait que la punition implique une forme de douleur, qu'elle soit physique et/ou psychique. (On a pu remarquer à ce propos le caractère exceptionnel des analyses sur le sadisme ou le masochisme qui permettaient de sortir de considérations trop abstraites sur la notion de punition.) Mais les candidats qui ont problématisé ce fait se sont généralement cantonnés à une perspective quantitative : la « mauvaise punition » ne serait que la punition excessive, celle qui fait trop mal, qui sanctionne trop sévèrement, qui humilie de façon démesurée. Sur ce point, la référence à Beccaria a pu être correctement utilisée pour plaider en faveur d'une rationalisation et d'un adoucissement des peines. Mais rares sont ceux qui se sont risqués à aller au-delà en questionnant de façon qualitative la réalité de la mesure censée régler et justifier la « bonne punition ». Une telle mesure existe-t-elle ? Pourquoi une punition, même modérée, même rationnelle, ne resterait-elle pas une mauvaise chose ? Certains candidats ont entrevu le problème en s'appuyant sur la distinction entre punition et réprimande, en rappelant que la première ne peut se contenter du discours comme la seconde, car elle ajoute nécessairement un élément de contrainte qui implique un désagrément, voire une douleur. Il aurait été bienvenu alors de creuser la question. Existe-t-il tout simplement une bonne façon de faire du mal à autrui, fût-ce pour son bien ? Il ne suffisait pas à ce propos d'invoquer un certain « réalisme » anthropologique, à savoir la dualité de la raison et des passions chez l'homme, pour régler le problème que pose l'éducation des âmes par la domestication des corps. L'évidence d'une telle justification méritait au moins d'être questionnée, comme le fit d'ailleurs de façon habile un candidat en s'appuyant sur l'exemple du dressage du chien dans un passage extrait des *Principes de la nature et de la grâce* de Leibniz : la punition, dont l'efficacité provient de l'expérience répétée de la douleur, repose sur la mémoire et non sur la compréhension des causes ; il est donc contradictoire de prétendre inculquer un comportement rationnel par le recours à la force, car traiter ainsi l'être humain revient à ne s'adresser qu'à la part instinctive, irrationnelle, qui est en lui.

-*Pouvoir politique, pouvoir punitif et pratiques punitives* : ont été en général valorisées les copies qui ont réussi à soulever la question de la légitimité du pouvoir punitif, dans son rapport mais aussi dans sa différence avec la question de la légitimité du pouvoir souverain. On a particulièrement apprécié à cet égard le travail des candidats qui se sont engagés dans une compréhension dialectique des rapports entre pouvoir politique et pouvoir punitif. C'était l'occasion de développer par exemple l'idée d'un lien entre l'intensification du pouvoir punitif et le déficit de « reconnaissance de l'autorité » ou de légitimité du pouvoir politique ; ou encore de souligner dans la pensée des Lumières la manière dont la critique de la « cruauté » des peines put alimenter une mise en cause de la légitimité de la souveraineté monarchique. D'un autre côté, la punition a trop souvent été amalgamée au jugement pénal, à l'énoncé de la culpabilité et de la sanction, contournant ainsi toute interrogation quant à la distinction entre le pouvoir judiciaire et les pratiques punitives – distinction observable par exemple dans la division institutionnelle du « travail punitif » entre le moment du procès (clos symboliquement et juridiquement par la sentence) et le temps de l'exécution « matérielle » de la peine (la punition *stricto sensu*). A cet égard, on a apprécié l'attention portée par certains candidats à la dimension physique, corporelle, des pratiques punitives.

-*Punition, légalité, justice* : les simplifications précédentes viennent sans doute de ce que de (trop) nombreuses copies ont d'emblée réduit le sujet à sa dimension légale, tenue pour évidente et dès lors laissée ininterrogée. Partant de la distinction entre vengeance privée et punition publique, ces copies (les plus nombreuses) se sont alors attachées à justifier la punition par le biais d'une argumentation sur l'utilité des lois : ils couraient le risque de rabattre le sujet « Pourquoi punir ? » sur celui-ci : « Pourquoi faut-il des lois ? ». Cette perspective les a non seulement conduits à négliger la question épineuse des punitions dans la sphère domestique et privée, mais aussi à privilégier l'analyse du pouvoir législatif au détriment du pouvoir judiciaire. C'est dans cet esprit que de nombreux candidats se sont appuyés sur Rousseau pour vanter contre Hobbes les mérites d'un contractualisme démocratique, en rappelant que la punition, en tant qu'elle rend les lois effectives, contribue non seulement à maintenir l'ordre mais surtout à exprimer la volonté générale. Plus remarquables ont été les références à Rousseau qui ont su, à partir d'extraits de l'*Émile*, replacer la réflexion sur la punition dans le cadre d'un délicat processus éducatif qui concerne la personne autant que le citoyen, et celles qui, à partir d'une analyse du célèbre paradoxe - « on le forcera à être libre » - se sont d'emblée situées au cœur des problèmes que pose l'application de la loi. Pour ceux qui se sont centrés sur les rapports de la loi et de la punition, on regrette en outre que leur conception de la loi soit souvent partielle et soumise à deux confusions successives : après avoir réduit toutes les lois à des interdits, à des lois répressives (alors qu'il existe également des lois qui organisent ou créent des institutions comme les lois-cadres), ils confondaient également les lois avec le code pénal, comme s'il y avait des lois qui interdisaient le crime (au sens du meurtre), et non un code qui qualifiait des actes (différents types d'homicides).

Parmi les bonnes dissertations, on mentionnera celles qui articulent les différentes fonctions punitives sur la polyvalence de la notion de justice :

- Punir pour réparer, rétribuer, rétablir une égalité ou une proportion : la punition se lie alors à quelque degré la punition à une symbolique de l'ordre (social, psychique, théologique ou cosmologique, etc.), et ce, jusque dans les formes les plus emblématiques, aperçues par certains candidats, des peines expiatoires du type rituels du bouc émissaire. De telles considérations furent d'autant mieux accueillies que dans leur majorité, les copies se sont contentées de la fonction

dissuasive de la punition, alors que le caractère rétributif ou curatif ("un être intelligent, qui a fait du mal à un être intelligent, mérite de recevoir le même mal" Montesquieu, *Esprit des lois*, I, 1) était très souvent ignoré.

– Punir pour restaurer l'intégrité de la loi et rappeler son intangibilité : cette fonction fonde la signification *politique* des pratiques punitives. Au demeurant, pour approcher les fonctions « subjectives » des pratiques punitives, il convient encore de distinguer soigneusement celui qui subit la peine de ceux qui sont censés en avoir le spectacle, l'information, ou encore la menace, car l'intention de « corriger » et d'« amender » se distingue de l'intention d'« édifier ». Or « protéger la société » et former (ou réformer) des citoyens peuvent s'avérer deux objectifs difficiles à concilier.

Bien sûr les qualités formelles de la dissertation permettent de compléter l'ensemble et sont à travailler : le correcteur croira-t-il vraiment qu'il y a eu relecture quand il lit une copie courte dans les phrases de laquelle manquent certains mots ? De telles négligences montrent une ignorance des exigences du concours qui pèse nécessairement sur les modalités de la correction.

Prises séparément, quasiment aucune de ces qualités n'est difficile à acquérir, mais aussi on ne peut les acquérir toutes en peu de temps, et seul l'exercice répété de la dissertation garantit de pouvoir les rassembler dans un même devoir. C'est une telle réussite qui a été donnée à lire dans l'exemple qui suit, signalé par un correcteur. (La description du contenu de cette copie n'a au demeurant qu'une valeur d'exemple, car il y a, rappelons-le, de très nombreuses façons de faire un bon devoir sur un sujet donné.)

« Cette copie se distingue par le traitement véritablement problématisé qu'elle offre du sujet. S'articulant autour de la question de savoir si « une légitimité qui a besoin d'un acte de violence pour se manifester comme telle ne se nie [...] pas précisément elle-même », elle se demande si la punition peut se contenter de garantir le droit au moyen de la force, la punition dégageant ainsi un horizon d'autorité, et si elle ne doit pas plutôt asseoir cette dernière sur un autre principe qui la transcenderait. Elle annonce provisoirement qu'il s'agit surtout pour la punition de dégager un ordre juridico-politique : « Punir, c'est répondre à la déception que le terrain politique réserve toujours ; l'acte de violence est nécessaire pour constituer le droit positif en tant que tel ; sans force, la loi n'est rien, ne signifie rien. »

L'auteur travaille alors la contradiction qu'il y a à vouloir viser un progrès au moyen d'une punition : on ne punit les hommes qu'en raison d'un objectif, généralement celui de les rendre meilleurs ou de rendre leur conduite raisonnable. Par là, on associe la *punition* à l'*éducation* : punir aurait en fait pour but caché d'éduquer le puni. La copie insiste cependant sur la déception nécessairement obtenue, la violence ne générant que la violence. « Punir est l'expérience d'une éternelle déception, qui n'obtient jamais les effets escomptés. » Est-il alors impossible de voir un bien sortir d'un mal ? « Punir serait à la fois vain et indispensable ».

D'où la question, « à quoi bon punir ? » L'auteur s'interroge ici sur l'*intérêt* même de la punition et envisage la possibilité de son inutilité, sinon de son *illégitimité* foncière. La violence de la punition ne dévoile-t-elle pas la propre faiblesse du droit, lui-même fondé sur la violence ? S'appuyant sur une référence judicieuse à Arendt, l'auteur rappelle que le propre de l'autorité, c'est de se faire respecter sans requérir la coercition. Si la punition doit avoir une *efficacité* véritable, elle ne peut la gagner qu'à faire reconnaître l'autorité, dépendante de la légitimité, de celui qui punit.

L'auteur introduit ensuite de manière très habile la question de l'intersubjectivité, notant que la crainte de la punition permet à l'intersubjectivité de se développer à travers une dialectique de la reconnaissance. Ainsi, sans excès d'optimisme, mais de manière conceptuellement fondée, l'auteur conclut : « Pourquoi punir ? Parce que dans un terrain politique où rien ne peut se fonder durablement, c'est la condition d'existence d'institutions fragiles, qui risquent de s'effondrer en suscitant la révolte, mais qui ne seraient rien si elles ne prenaient pas le risque de la susciter en imposant leur pouvoir ». En ouvrant la possibilité d'une reconnaissance des citoyens, la punition rend finalement possible le politique et le débat démocratique. C'est là que se trouve le véritable parallèle avec l'éducation et qu'on peut identifier un progrès : dans le conflit politique, la punition permet de viser un idéal où, au terme du débat, on ne punira plus. On punit pour ne pas – ne plus – punir.

La copie est remarquable par la profondeur et l'originalité du traitement conceptuel qu'elle offre de la question posée, tout autant que par la véritable compréhension philosophique de ses enjeux, ainsi que par sa qualité d'écriture philosophique : écrite de manière simple, elle s'attache à définir les concepts, et non pas à les utiliser rapidement sans réflexivité. Elle n'hésite pas à utiliser des exemples les mettant en œuvre. »

## Série Sciences humaines - spécialité

### Écrit

**Sujet :** « A quoi sert l'idée d'inconscient ? »

Pour la plupart des candidats, le sujet proposé ne fut pas une surprise. Ils parvinrent en général à donner un contenu philosophique à la question et à mobiliser des éléments de cours pour présenter une réponse argumentée. Ce fut de ce fait principalement la maîtrise de la technique de la dissertation qui fit la différence.

Nous rappellerons donc un certain nombre d'exigences formelles, maintes fois répétées dans les rapports des années précédentes. Tout d'abord, une introduction ne peut se contenter d'une rapide explicitation, de la formulation de quelques questions, puis de la présentation d'un plan. Une dissertation doit consister en une entreprise de résolution argumentée et progressive d'un problème, de sorte que tout dépend de l'introduction, dans laquelle un travail d'explicitation de l'énoncé doit conduire à l'élaboration d'un problématique et seulement sur cette base à l'annonce d'un plan. Il convient d'y consacrer le plus grand soin en gardant toujours à l'esprit les règles méthodologiques suivantes : l'*explicitation* ne consiste ni en une simple paraphrase, ni en une juxtaposition de définitions nominales, mais en la détermination progressive du sens philosophique de l'énoncé ; formuler un *problème* philosophique consiste à montrer qu'une question contient une difficulté essentielle (ou du moins suffisamment importante pour exiger qu'une copie entière soit consacrée à sa résolution) ; élaborer une *problématique* consiste à articuler un ensemble de questions à partir d'un problème tout en explicitant ses lieux et ses enjeux (et non pas seulement à énumérer des questions).

La question soumise à la réflexion des candidats était manifestement de celles qui exigent une explicitation, et très souvent, l'ensemble de la dissertation s'est trouvée affaiblie par son absence ou son manque de nuances. Certains candidats ont cru bon de dénoncer la « formulation enfantine » ou les présuppositions « utilitaristes » de la question, en affirmant notamment que la philosophie s'intéresse à la vérité et non à l'utilité. Rappelons donc que l'explicitation doit consister en une détermination du sens et non en une entreprise de justification ou de dénonciation. Rappelons en outre qu'elle doit proscrire toute restriction disciplinaire (du type : à quoi sert l'idée d'inconscient pour la philosophie) ou dogmatique (du type : la vérité n'a rien à voir avec l'utilité). C'est toujours en leur sens le plus large qu'il faut commencer par fixer les concepts dans une introduction, pour pouvoir ensuite, dans les différentes parties, les spécifier en fonction des problèmes particuliers qui sont considérés. Le principal travail d'explicitation concernait le sens à donner au verbe « servir » et au terme « idée ». Il était préférable d'entendre d'abord idée au sens général de notion, pour pouvoir rendre compte aussi bien des références indéterminées à l'inconscient (au sens du non-conscient) que des références techniques qui ont la théorie freudienne pour origine, en d'autres termes, pour pouvoir englober les différentes acceptions épistémologiques possibles du terme idée : la prénotion (ou l'idée vague), le concept bien déterminé (qui peut être formulé sous forme d'hypothèse), voire le type de concept particulier que Kant nomme « idée ». Présupposer la définition kantienne de l'idée relevait d'une restriction du sujet totalement illégitime, qui fut malheureusement fréquente. La question de l'explicitation du verbe « servir » fut généralement moins maladroite, mais tout aussi restrictive. Si de nombreux candidats utilisèrent à bon escient des distinctions conceptuelles comme celles de l'utilité et de la fonction, ils réduirent trop souvent la question à l'utilité et à la fonction théorique, sans évoquer la fonction pratique de l'hypothèse de l'inconscient (pourtant attestée par le lien des concepts freudiens avec la technique psychanalytique), et ils réduisirent trop souvent l'utilité et la fonction théoriques à l'utilité pour la philosophie, sans considérer l'utilité et la fonction de l'hypothèse de l'inconscient dans les autres sciences humaines et les sciences sociales.

Les éléments de problématisation furent généralement mieux agencés. Les candidats cherchèrent souvent à mobiliser des oppositions pertinentes : opposition d'une conception statique de l'inconscient comme non-conscient et de la conception dynamique freudienne, opposition de l'inconscient comme opacité à soi et comme objet d'une prise de conscience de soi, opposition de l'inconscient comme mauvaise foi et comme concept destiné à rendre possible une réappropriation réflexive. A partir de là, il était possible de faire apparaître la dimension aporétique de la question en montrant qu'aussi bien d'un point de vue théorique que pratique, l'utilité et la fonction de l'idée de l'inconscient semblent indécidables sans une étude approfondie du problème.

Rares furent les candidats qui oublièrent qu'une dissertation est divisée en parties dûment introduites à la fin de l'introduction et clairement distinguées par la suite les unes des autres. Mais nombreux furent ceux qui jugèrent inutile d'introduire chacune des parties en présentant l'aspect du problème auquel elles se consacraient spécifiquement. En croyant manifestement qu'une simple transition était suffisante, ils donnaient ainsi à leur dissertation l'allure d'un dérapage contrôlé là où l'on attend la résolution progressive d'un problème. Trop nombreux également furent ceux qui négligèrent les conclusions des différentes parties. Pourtant, si réellement une partie a pour fonction de résoudre un aspect particulier du problème général, une simple transition ne suffit pas à conclure ; il faut également montrer en quoi l'aspect particulier du problème est résolu et ce qui en résulte pour le problème en général. Insistons de nouveau sur le fait que la dissertation n'étant qu'une résolution progressive d'un problème, il faut montrer dans chaque partie 1) quel est le rapport de ce problème général avec le problème spécifique qui y est considéré (introduction de la partie) et 2) ce qui résulte des analyses de cette partie pour le problème spécifique et pour le problème général (conclusion de la partie).

Les autres défauts formels concernent principalement les modalités de l'argumentation. Rappelons à ce propos que les candidats ne doivent pas se contenter de réciter un prêt-à-penser philosophique fourni par le cours ou des synthèses de seconde main, mais qu'il doivent considérer dans leur spécificité les problèmes (le problème général et ses sous-problèmes) identifiés comme essentiels dans l'introduction, en s'appuyant sur l'analyse de concepts, d'exemples, et sur des connaissances philosophiques précises fondées sur une appropriation du cours et des lectures personnelles. La nature de la question posée invitait les candidats à faire usage d'exemples et ils ont généralement satisfait les attentes du jury, même si c'est souvent à des exemples déjà médiatisés par une élaboration théorique (Descartes et la « fille louche », Freud et le cas Dora) qu'ils ont eu recours et de façon parfois trop mécanique. Mais les principaux défauts sont ailleurs. Cette année encore, le jury doit déplorer une tendance à substituer les exposés doxographiques à l'analyse des concepts et à la réflexion personnelle. Très souvent, les copies commençaient par d'interminables développements sur Leibniz ou Descartes, dont le rapport avec le sujet et l'intérêt pour la résolution du problème restaient obscurs. Et parfois, les candidats s'engageaient dans des exposés de doctrines (comme celles de Kant ou de Hegel) sans que l'on comprenne même en quel sens elles se rapportaient à la question de l'inconscient. Cet usage des références s'explique par la croyance erronée qu'il suffit de rattacher plus ou moins artificiellement trois doctrines à une question, en réservant une partie à chacune, pour construire une dissertation. Et il se solde notamment par la quasi disparition de l'analyse des concepts une fois l'introduction achevée. Analyser les concepts, argumenter à partir de ces analyses, faire travailler les concepts sur des exemples, montrer comment ils permettent de restituer le sens et les enjeux de problèmes philosophiques classiques, et d'articuler les solutions que l'histoire de la philosophie a tenté de leur donner, tels sont pourtant les ressorts essentiels de l'argumentation philosophique. C'est l'argumentation philosophique qui doit organiser l'usage des doctrines, non l'inverse. Le manque d'analyse conceptuelle a d'ailleurs entraîné un appauvrissement de l'analyse des doctrines, les candidats n'y voyant généralement que des thèses, et jamais de concepts ni d'arguments. Sans doute est-ce la doctrine freudienne qui en a le plus fait les frais. Curieusement, alors qu'ils attribuaient généralement à Freud une conception dynamique de l'inconscient, les candidats ne mentionnaient pas les concepts qui décrivent cette dimension dynamique : le refoulement, la résistance...

Comme chaque année, de bonnes et très bonnes copies ont prouvé que ces exigences méthodologiques peuvent être satisfaites. Les meilleures notes sont allées à ceux qui manifestaient leur capacité à comprendre le sens et les enjeux des problèmes philosophiques, tout en utilisant efficacement des références bien maîtrisées pour élaborer une argumentation personnelle et intéressante. Et cette année, les premiers effets de la réforme du concours se sont également fait sentir. En passant de deux notions à une, le programme de spécialité a permis aux candidats de saisir plus facilement le contenu philosophique du sujet proposé et d'en fournir un traitement globalement plus technique et plus pertinent que lors des années précédentes.

## Oral

### Explication d'un texte philosophique

Le jury tient tout d'abord à saluer le sérieux de la préparation de la majorité des candidats, sur le texte d'Augustin, qui était au programme pour la deuxième année consécutive, mais également sur celui de Diderot, qui était pour la première fois proposé à l'oral du concours (sur 18 candidats, 9 ont tiré un texte du livre XI des *Confessions* et 9, un extrait du *Rêve de d'Alembert*). En moyenne, les explications de textes de cette année ont été nettement supérieures à celles des années précédentes.

Il a ainsi apprécié la précision des connaissances de certains candidats en matière de manichéisme ou d'épigénèse et de préformation, et le souci de rendre raison de la démarche de la pensée augustinienne ou de la pertinence des métaphores diderotiennes.

Surtout, le jury tient à souligner la qualité de la plupart des entretiens qui ont succédé aux explications. Ce fut pour certains candidats l'occasion de revenir sur des distinctions conceptuelles mobilisées (entre l'éternité, la sempiternité et la perpétuité ; entre la prédiction et la prévision ; ou encore entre la contiguïté et la continuité), en assortissant parfois ces explications d'exemples bien choisis (le monastère, la grappe d'abeilles, l'air de musique bien connu, la syllabe).

Malheureusement, ce fut aussi, parfois, l'occasion d'accentuer le caractère « jargonnant » de certaines explications. En quoi est-il pertinent de marteler que Diderot propose un « monisme matérialiste » universaliste (expression reprise par plus de la moitié des candidats) lorsqu'on se montre incapable de le définir et de le distinguer d'autres formes de matérialismes ? Jongler avec des étiquettes telles que « holisme », « monisme », « vitalisme » n'apporte pas de lumière sur le texte si on ne s'en sert pas pour mieux faire comprendre tel ou tel détail de ce texte. Pourquoi importer à tout prix dans le passage choisi des généralités sur l'auteur ou sur le livre (le refus du « spiritualisme », la critique du « dualisme », le rejet du « finalisme ») alors qu'elles ne se trouvent pas dans ce passage précisément ?

S'il peut parfois s'avérer utile de mobiliser un lexique et des concepts extérieurs au texte, le jury ne fera jamais l'économie d'une demande d'explication supplémentaire, lorsqu'il lui semblera que le candidat fait preuve de légèreté dans leur usage. On ne rappellera jamais assez que si un bon cours est d'une grande utilité pour expliquer un texte, il ne

saurait se substituer à l'analyse personnelle du passage singulier proposé à la sagacité du candidat. Signalons quelques exemples d'interprétations insuffisantes ou confuses :

- Pour rendre raison de la comparaison augustiniennne entre la création divine du Ciel et de la Terre et la création artistique, il ne suffit pas de recourir au modèle démiurgique platonicien. Il faut en outre montrer en outre en quoi les quatre causes aristotéliennes se trouvent traduites dans un langage biblique ;
- Pour rendre raison de la capacité du « moi » à être reconnu de lui-même et des autres, il ne suffit pas de poser la question de la conscience. Il faut en venir plus explicitement au problème posé par l'identité dans une philosophie comme celle de Diderot ;
- Quand Augustin interroge la possibilité de la prédiction en la fondant sur l'interprétation de « signes », cela n'est pas tout à fait la même chose que d'enraciner la prévision des effets dans la connaissance des causes ;
- Affirmer que tout est matière n'est pas identique à la question de savoir s'il y a une constance dans les changements de la matière ;
- Il n'est pas anodin que Diderot évoque l'engendrement des sensations à partir des impressions sans recourir une seule fois au terme « idée » et que, inversement, il redéfinisse à deux reprises l'idée dans le texte qu'il consacre à la critique de l'abstraction ;
- Il reste aventureux d'affirmer que tel texte de Diderot propose une critique de la conception cartésienne du langage ou reprend la critique berkeleyenne de l'abstraction, sans être ensuite à même, au cours de l'entretien, de citer un seul texte précis des auteurs mobilisés ;
- Ne pas voir la malice ou l'ironie de certains passages du *Rêve de d'Alembert* ne constitue pas seulement une erreur d'appréciation du style de Diderot. Cela engage parfois l'interprétation de sa pensée elle-même et risque de mener le candidat aux confins du contresens. Comment peut-on ainsi, par exemple, conférer un sens diderotien à l'interprétation littérale de la description stoïcienne du grand homme proposée par Bordeu ?

On ne saurait encourager trop les candidats à travailler dans le sens de la précision et de l'attention à la spécificité de la structure et du lexique choisis par les auteurs.

## Exposé sur une question de philosophie

Les candidats étaient interrogés sur les notions suivantes : la science, la politique et le droit, l'inconscient. Leurs notes se sont échelonnées de 5/20 à 17/20. 11 candidats sur 18 ont obtenu une note supérieure ou égale à 10/20. Rappelons la double nature de l'épreuve : un exposé durant 20 minutes au maximum est suivi d'un entretien d'une dizaine de minutes. Chacune de ces deux parties définit un exercice spécifique doté de règles propres.

L'exposé doit mettre en œuvre une démarche analogue à celle de la dissertation. Il doit commencer par une introduction comportant une explicitation du sujet, une problématisation et une annonce de plan. Doit ensuite suivre un propos divisé en parties clairement identifiées dont chacune s'efforce de résoudre un aspect particulier du problème en s'appuyant sur des analyses de concepts, d'exemples et de doctrines. Chaque partie doit faire l'objet d'une introduction et d'une conclusion, dans le mouvement d'un raisonnement d'ensemble visant à résoudre le problème général. C'est le sens de ce raisonnement, et de la solution générale qu'il fonde, qui est explicité dans la conclusion générale. Rappelons également que les candidats doivent chercher, autant que possible, et sans verser dans des artifices rhétoriques inutiles, à utiliser tout le temps qui leur est imparti pour développer au mieux leurs analyses et leurs arguments. Si l'on peut accepter à la rigueur des exposés qui dépassent à peine 15 minutes, les candidats qui n'utilisent que 10 des 20 minutes qui sont à leur disposition ne satisfont pas aux exigences de l'épreuve.

Vient ensuite l'entretien, qui doit être conçu comme une occasion offerte pour approfondir, développer, voire compléter le propos. Les candidats ne doivent pas interpréter les questions comme le signe d'erreurs qu'ils auraient commises ou comme l'expression d'un désaccord du jury avec leurs thèses et interprétations. Par l'intermédiaire de ces questions, c'est en réalité à un exercice de réflexion en commun que les membres du jury invitent le candidat. Ils partent le plus souvent de l'option interprétative qui est celle-là même que le candidat a choisie et attendent donc que ce dernier se concentre sur le sens manifeste de la question posée, sans s'égarer dans la recherche d'intentions cachées ou de pièges à déjouer. Il devra donc y répondre en mobilisant sa culture philosophique et la logique des thèses et des arguments développés préalablement dans l'exposé. On attend alors du candidat qu'il trouve le juste milieu entre l'attitude qui consiste à maintenir coûte que coûte chacune de ses assertions et une retraite totale sur chacun des points préalablement avancés.

La plupart des candidats ont mis ces différentes règles de méthode en œuvre, et certains avec une grande réussite. Toutefois, le jury a également déploré une tendance, chez quelques-uns, à substituer la doxographie à la problématisation et à l'argumentation. De même, la stratégie dite du *name dropping*, grâce à laquelle on pense renforcer son argumentation par une avalanche de noms, ne fait guère illusion.

Toujours au chapitre des références à la tradition philosophique, si le jury a apprécié l'intérêt de plusieurs admissibles pour les problématiques et les auteurs contemporains, il a également noté l'absence presque totale de la

philosophie ancienne dans le registre argumentatif des candidats. Sur des notions comme « la politique » et, à bien des égards, comme « la science », un tel silence est étonnant. Il n'y a pas de passages historiques obligés ni d'attentes implicites de la part du jury, mais il est un fait que la prise en compte de la diversité des traditions philosophiques est, au moins, un outil efficace en vue d'une problématisation réellement dialectique.

Enfin, les candidats ont trop rarement saisi l'opportunité qui leur était offerte par nos questions, lors de l'entretien, de corriger ces types de lacunes méthodologiques (soit en reprenant ensemble l'analyse des concepts, soit en tentant d'éclaircir de nouveau les doctrines à la lumière des problèmes). On a également pu remarquer une tendance assez générale à répondre comme s'il s'agissait de simples questions de cours, alors que le jury attend de l'entretien qu'il fasse ressortir les aspects originaux de la réflexion qui s'est engagée en la circonstance. Le jury 2009 invite les futurs candidats à se préparer spécifiquement à la partie « entretien ».

Comme les années précédentes, le jury a regretté chez bon nombre de candidats la faiblesse de l'analyse conceptuelle. Après une année de préparation, on attend des candidats qu'ils maîtrisent les différentes définitions possibles des notions essentielles du programme, qu'ils soient capables de mobiliser celle qui est appelée par le sujet tout en justifiant ce choix, et qu'ils puissent articuler cette définition avec d'autres si le sujet le nécessite. Cet aspect des prestations de l'oral 2009 est d'autant plus notable que, paradoxalement, les admissibles se sont généralement présentés munis de connaissances solides, qui attestaient le sérieux de leur préparation.

Les sujets se présentaient ou bien sous forme de question – par exemple : « Qu'est-ce qu'une bonne politique ? », « Peut-on parler d'inconscient collectif ? » –, ou bien sous la forme d'une conjonction conceptuelle. Concernant les questions, il convient, si nécessaire, de les envisager de manière radicale et critique, c'est-à-dire sans tenir pour acquis qu'elles sont parfaitement légitimes ou pertinentes sous leur formulation première. Ainsi, face à la question « Peut-on se libérer de son inconscient ? », le candidat ne devait pas seulement tenter de répondre par l'affirmative ou par la négative, mais encore se demander si elle avait un sens indiscutable, et s'il ne s'agit pas plutôt, en tout cas dans la perspective proposée par la psychanalyse, de libérer le patient de ses souffrances psychiques.

Lorsque le sujet comportait un couple de notions – par exemple : « Inconscient et oubli », « Droit et contrainte », « Inconscient et connaissance de soi » –, on a pu observer une tendance forte à marginaliser le concept qui n'était pas explicitement inscrit au programme, comme s'il était simple prétexte à faire briller la notion sur laquelle on avait auparavant fourni un travail de préparation spécifique. C'est ainsi que, dans le second exemple de sujet traité, la notion de « contrainte » est restée dans l'ombre, sans être interrogée en elle-même, par exemple dans une opposition possible à la notion d'obligation. Il en résultait fatalement un traitement unilatéral et factuel de la question du droit, dont on s'interdisait de penser qu'il puisse lier sans aliéner. À qui traitait « Inconscient et passions », le jury a dû demander, lors de l'entretien, de donner des exemples de « passions », car cela n'avait pas encore été fait. D'une manière générale, le candidat, même s'il est appelé à mettre en valeur les points sur lesquels il a déjà travaillé, doit d'abord envisager le sujet avec une certaine naïveté, afin d'en embrasser les différents aspects.



15 parvis René-Descartes  
BP 7000  
69342 Lyon cedex 07  
Tél. +33 (0)4 37 37 60 00  
Fax +33 (0)4 37 37 60 60

**<http://www.ens-lsh.fr>**

rubrique *Etudes*, *Entrer à l'ENS LSH*, *Concours*  
[admissions@ens-lsh.fr](mailto:admissions@ens-lsh.fr)

ISSN 0335-9409