

## APPEP Régionale de Grenoble

### Contribution à une réflexion sur l'enseignement de la philosophie

#### Questions et propositions sur l'explication de texte

L'arrivée de l'étude directe des grands textes de l'histoire de la philosophie en classe terminale (nouveaux programmes 1969-1973) fut saluée par Jacques Muglioni, doyen de l'Inspection Générale de philosophie de 1971 à 1983, comme une avancée considérable pour notre enseignement. C'est que, enfin, il n'était plus possible de parler des philosophes en leur absence par le résumé de leur pensée, c'est que, enfin, l'opinion immédiate de chaque élève était confrontée à ce qui interpelle toute pensée, sans le filtre des conceptions doctrinales toujours en quelque manière intéressées, inévitablement la marque d'un manuel ou d'un enseignant.

Force est cependant de constater que, presque un demi-siècle après, cette présence directe des textes fait toujours problème au sein de la profession, d'abord à l'examen du baccalauréat. C'est, apparemment, une simple question technique d'évaluation : sur quoi les correcteurs doivent-ils s'entendre quant au jugement relatif des copies - et entre celles qui ont choisi le sujet-texte, et relativement à celles qui ont opté pour l'un des deux sujets de dissertation. Concernant ce dernier point, le discours récurrent au sein de la profession consiste à dire que, à la différence d'un sujet de dissertation, le 3<sup>e</sup> sujet, offrant à la réflexion du candidat impréparé le support d'un grand nombre de phrases, est un « sujet refuge » - du coup, on risque d'en venir, fâcheusement, à adopter cette supposition comme un *a priori* de la correction.

Or, outre la question de l'évaluation et les questions méthodologiques de préparation à l'examen, il nous semble que la perplexité ambiante au sein de la profession dépend d'une question plus fondamentale parce qu'elle concerne le déroulement de chaque cours de philosophie, celle du statut d'un « grand » texte de philosophie : on ne peut décider de ce que l'on privilégie en une copie d'étude de texte, fidélité ou inventivité, sans s'interroger sur la raison qui justifie la convocation du fragment d'une œuvre par le cheminement d'un cours.

Nous proposerons donc deux moments de notre questionnement, partant des demandes « techniques » pour en arriver à ce qui devrait fonder celles-ci.

#### **1 – *l'interprétation de la consigne au moment du baccalauréat – et, conséquemment, la préparation de l'étude de texte en cours d'année***

Convient-il que le candidat « se contente » de retrouver ce que dit vraiment l'auteur proposé ou bien devrait-il, toujours, s'efforcer de dire ce que lui, candidat, en pense, ou/et de chercher à toute force quelque faiblesse dans le texte proposé ? Depuis l'introduction de l'épreuve de l'explication de texte au sein de l'examen du baccalauréat en philosophie à la fin des années 60, les formulations officielles n'ont cessé de tenter de donner un cap - au candidat d'abord, au correcteur ensuite : « *dégagez l'intérêt philosophique de ce texte à partir de son étude ordonnée* » - les inspecteurs multipliaient alors les réunions pédagogiques pour préciser que le « *à partir de* » n'était pas autre chose que le « *ex* » latin et ne présupposait donc aucune distinction temporelle

entre des actes distincts de pensée (l'explication puis le jugement personnel du candidat). Le remplacement ultérieur de « à partir de » par « en procédant à » n'a pas mis un terme à l'hésitation initiale ni même aux controverses entre professeurs quant à l'évaluation finale et quant aux conseils pédagogiques souhaitables : les partisans de la nécessité de séparer deux actes bien différents dans le temps et dans l'intention, lire puis juger, restaient nombreux. D'où le libellé que l'on connaît aujourd'hui : « *Expliquer le texte suivant [...] Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.* » Or, les enquêtes conduites ces dernières années auprès des correcteurs du baccalauréat expriment clairement une persistance de l'embarras à propos de ce qui est exactement demandé aux candidats. Cet embarras s'approfondit même lorsque l'on passe à l'originalité de ce 3<sup>e</sup> sujet en séries technologiques (les questions sur le texte censées aider la lecture et la compréhension du candidat).

#### Questions :

- Pensez-vous qu'il y ait là une véritable difficulté ou au contraire une simple querelle de mots entre collègues, les uns dénonçant par avance ce qui ne serait qu'une entente très étroite du terme « explication » les autres refusant par avance ce qui ne serait qu'une acception trop large du terme « compréhension » ?
- Si difficulté il y a, pensez-vous qu'une nouvelle élaboration du libellé de ce 3<sup>e</sup> sujet, sous la conduite de l'Inspection Générale, est souhaitable ?
- La paraphrase vous semble-t-elle un défaut rédhibitoire pour une copie ou au contraire un début d'appropriation du texte, laquelle aurait donc des degrés répercutés par la notation au moins jusqu'à une note moyenne ?
- Convient-il de formuler et hiérarchiser des éléments permettant une évaluation positive ? Par exemple l'effort du candidat pour problématiser le texte, l'effort du candidat pour identifier et restituer des distinctions notionnelles en ce qu'il lit...
- L'évaluation - et la notation - d'une étude de texte vous semble-t-elle comparable à l'évaluation - et la notation - d'une dissertation ?
- Dans l'offre d'un choix entre sujets différents proposés aux candidats, êtes-vous partisan du maintien d'une explication de texte ?

#### Propositions :

Que dit la consigne en séries générales ? Que l'explication doit *rendre compte d'un problème* ; il ne s'agit donc pas seulement de mettre à jour et de clarifier le sens d'une pensée, c'est-à-dire d'explicitier « ce que l'auteur a vraiment dit » (cf la distinction entre explication et commentaire : « ce qu'un auteur a vraiment dit/ce qu'un auteur dit de vrai », selon les termes de D. Folscheid et J-J. Wunenburger in *Méthodologie philosophique*). *La compréhension précise du texte* (qui implique une analyse des termes employés par l'auteur, des concepts qui sont à l'œuvre, du raisonnement suivi, des arguments utilisés) est présentée comme un moyen au service d'un but qui est de *rendre compte d'un problème*. Cette formulation est cohérente avec le programme de 2003 selon lequel l'explication doit s'attacher « à dégager les enjeux philosophiques » du texte et « à ne jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur ». L'analyse du texte est indissociable de la compréhension d'un problème, de même qu'en

dissertation l'élaboration de concepts est inséparable du travail de problématisation : il n'y a pas là deux actes distincts. Parce que le texte n'est pas un document, il exige d'être interrogé, d'être lu avec une distance critique. Il s'agit donc bien d'exposer ce que le texte a de problématique, c'est-à-dire dans quelle mesure le raisonnement de l'auteur répond à un problème et en quel sens la position de l'auteur n'est pas évidente. Pour cela, il convient, d'une certaine manière, d'envisager la possibilité d'une alternative à la pensée de l'auteur. Mais si la compréhension du texte est le moyen de comprendre un problème, elle n'est pas le premier moment d'un travail dont le second moment consisterait à discuter ce problème : ni la consigne ni le programme n'exige de porter la contradiction, de développer une argumentation contraire à la position défendue par l'auteur. Une telle démarche ne donne lieu le plus souvent qu'à des remarques fragiles et décalées de la part d'un candidat réputé par ailleurs ignorer la doctrine de l'auteur. Le texte ne peut être à la fois le sujet d'une explication et d'une dissertation.

On peut alors délimiter les exigences du 3ème sujet dans les termes suivants : ce n'est ni l'explicitation d'une thèse, ni la discussion d'un problème, mais l'explication d'un texte comme réponse possible à un problème.

Il serait dès lors possible de distinguer plusieurs niveaux d'appropriation du texte et donc de réussite de l'explication : 1. la paraphrase sans contresens (reformulation du texte et repérage des idées essentielles), 2. l'analyse partielle ou inachevée, avec ou sans contresens (mise en évidence d'un implicite, mais lecture superficielle ou incohérente du texte), 3. l'analyse complète et (plus ou moins) précise du texte (compréhension de la thèse dans sa cohérence), 4. la compréhension du problème auquel le texte est une réponse (questionnement qui éclaire les enjeux philosophiques du texte).

## ***2 – Les raisons, les formes et l'intérêt de la présence directe de textes en un cours de philosophie***

Si, pour le dire un peu à la manière de Jarry, il y a de la philosophie parce qu'il y a des philosophes, il est évident qu'un cours de philosophie ne peut que se nourrir de la référence à des œuvres. Pourtant, la forme de cette référence peut, pour notre enseignement, varier considérablement. Du commentaire soutenu d'une simple phrase isolée, de la reprise synthétisée d'une distinction ou du raisonnement construits par un auteur jusqu'à l'explication méthodique, patiente et détaillée du passage d'une œuvre. Selon de telles occurrences, l'exercice de l'étude de texte n'a pas le même sens, non plus qu'il requiert la même approche pédagogique.

### Questions :

- Pensez-vous que l'on puisse/doive codifier (pour la hiérarchiser ?) la variété de ces présentations possibles d'un auteur ?
- Comment faire comprendre aux élèves la distinction entre la lecture philosophique d'un texte et l'étude d'un document, si importante en d'autres disciplines que la nôtre ?
- Convient-il, ou non, de chercher à établir un lien entre textes purement philosophiques et textes à visée plus littéraire (Hugo, Dostoïevski, Proust, Sartre, Tournier, Eco, etc.) ?
- À partir de quoi peut-on articuler l'acquisition d'une « culture philosophique initiale »

et « l'exercice réfléchi du jugement » ? Pour prolonger les termes exacts des programmes officiels, comment entendre l'injonction : « le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme. » - le simple refus d'une lecture « historique » des auteurs ou bien, de façon plus exigeante, la recherche du problème qui donne vie et consistance au texte étudié ?

- La distinction explication/commentaire (« ce qu'un auteur a vraiment dit/ce qu'un auteur dit de vrai », selon les termes de D. Folscheid et J-J. Wunenburger in *Méthodologie philosophique*, PUF, 1992, page 28) vous semble-t-elle utile, opératoire, pour parvenir à conduire les élèves vers une pratique de l'explication de texte profitable pour eux ?
- La confrontation de grands textes de sens apparemment opposé pour le professeur contribue-t-elle à l'acquisition d'un sens de l'esprit critique pour l'élève ?
- L'apprentissage de cette lecture peut-il se dispenser d'une préparation par le moyen de questions imposées aux élèves, avec le risque d'une lecture réductrice parce que trop guidée ?
- Quelles est (quelles sont) – la (les) vertu(s) formatrice(s) de l'explication de texte ?

\*\*\*\*\*