

LE SUJET-TEXTE DU BACCALAURÉAT

Le sujet-texte du baccalauréat est quelquefois l'objet de discussions et d'interprétations qui semblent indiquer qu'il y aurait une sorte de désaccord parmi les collègues sur la nature précise de ce sujet. Le débat porte plus particulièrement sur la démarche qu'il conviendrait d'adopter, savoir s'il faut procéder séparément à l'étude ordonnée du texte et à la partie d'intérêt philosophique ou s'il ne vaut pas mieux adopter une démarche qui répondrait aux deux exigences citées par une même analyse suivie. Cette discussion qui éclate quelquefois à l'occasion des réunions d'harmonisation du baccalauréat porte peut-être aussi plus largement sur la nature elle-même de l'épreuve. C'est avec beaucoup de prudence et de modestie, n'étant qu'un collègue parmi les collègues, que nous nous proposons d'aborder cette question en espérant pouvoir être utile au moins auprès des jeunes collègues qui découvrent, du moins en tant que professeurs, cette épreuve. Avant de nous prononcer sur ces questions, nous nous proposons d'analyser le libellé de ce sujet-texte et de présenter quelques exemples de textes.

* * *

Rappelons les instructions officielles qui définissent le troisième sujet du baccalauréat :

« L'un des trois sujets de chaque série est constitué par un texte philosophique.

Dans toutes les séries, ce texte est emprunté à un auteur qui figure dans la liste du programme.

La nature de l'épreuve incite, d'autre part, à éviter les textes les plus fréquemment expliqués en classe.

Il est souhaitable que le texte ait une longueur de 10 à 20 lignes ; un texte trop court revient à une citation ; un texte trop long décourage les candidats.

Le texte choisi concerne un problème essentiel en rapport avec le programme de notions. Les candidats doivent être explicitement invités à en dégager l'intérêt philosophique en procédant à son étude ordonnée, c'est-à-dire à montrer, par sa compréhension précise, ce dont il est question dans le texte. Le candidat n'est pas tenu de se référer à la doctrine de l'auteur ni à l'histoire de la philosophie. Le texte doit être choisi de telle sorte qu'il permette de poser, éventuellement de résoudre, un problème philosophique qu'il s'agit de saisir en lui-même. Pour le faire, et pourvu qu'il le fasse, le candidat n'est soumis à aucune méthode imposée ; il suffit que l'étude du texte n'en soit pas la paraphrase, et qu'elle soit ordonnée, c'est-à-dire qu'elle soit l'exercice philosophique de la réflexion méthodique et critique. » (Note de service n° 87-241 du 11 août 1987 qui reprend la circulaire ministérielle n° 74-395 du 30 octobre 1974 en la précisant.)

Nous nous attacherons dans cette première partie à faire l'analyse du libellé de ce sujet-texte, « dégager l'intérêt philosophique du texte suivant en procédant à son étude ordonnée », et nous reprendrons successivement les trois expressions de cette formulation.

L'expression d'étude ordonnée donne d'emblée un éclairage sur la nature de cet exercice, et particulièrement sur la nature des textes proposés. Faire l'étude ordonnée d'un texte présuppose que le texte en question est susceptible d'être abordé sous l'angle d'une telle étude. Il ne s'agira donc pas d'un texte descriptif ou thématique, mais de l'extrait d'une œuvre, de quinze à vingt lignes environ, exposant une idée ou une question de façon argumentée. L'exercice est d'abord un exercice de lecture demandant au candidat d'imposer silence à ses opinions et préjugés afin d'entendre dans le silence imposé l'argument de l'auteur qui s'adresse à lui. La modestie, qui demande le renoncement à une certaine forme de subjectivité, est la

première vertu exigée. Par ce renoncement, le candidat pourra procéder à une lecture suivie et répétée du texte lui permettant d'en saisir les articulations, d'exprimer l'idée propre à chaque articulation avant de formuler l'idée générale gouvernant l'ensemble du texte. Il faudrait que ce premier travail de lecture soit mené de façon assez exhaustive. Le candidat devrait par exemple formuler par écrit, au brouillon, et par une phrase grammaticale complète l'idée de chacune des parties, ainsi que l'idée générale du texte lui-même. C'est une première exigence, mais aussi une première difficulté. De nombreux candidats vont rencontrer dès ce commencement de grands obstacles, insurmontables pour certains, de compréhension, de compréhension et de rédaction, de rédaction surtout dans certains cas. Il faut aussi préciser d'emblée que le texte proposé n'est pas exactement une démonstration : comment l'auteur, si éminent soit-il, pourrait-il sur une question de grande importance établir une démonstration en si peu de lignes ? Il s'agit plutôt d'un texte argumenté exprimant une prise de position, nette et ferme dans son expression, sur une question majeure. Pour les mêmes raisons de brièveté du texte, celui-ci ne propose pas davantage une analyse qui, en général, engage la pensée de façon plus développée. Cette analyse sera au contraire demandée au candidat à partir du texte argumenté qui lui est soumis. Insistons aussi sur un aspect du travail de brouillon : après la formulation de l'idée de chaque partie et la formulation de l'idée générale, il faudrait que le candidat procède à l'analyse du texte lui-même. Les candidats annoncent souvent dans l'introduction qu'ils vont procéder à une analyse linéaire ou à une analyse mot à mot. L'intention est bonne, mais maladroite. Il ne s'agit pas de procéder à une analyse linéaire ou mot à mot, une telle démarche ne pouvant conduire qu'à la paraphrase et finalement à la perte de sens du texte. Il est des textes où certaines lignes sont redondantes et répétitives et il ne faut donc pas vouloir les analyser une à une. Nous pensons par exemple à ce texte de Kant donné plusieurs fois au baccalauréat et qui commence ainsi :

« J'avoue ne pas pouvoir me faire très bien à cette expression dont usent des hommes sensés : un certain peuple (en train d'élaborer sa liberté légale) n'est pas mûr pour la liberté ; les serfs d'un propriétaire terrien ne sont pas encore mûrs pour la liberté ; et de même aussi, les hommes ne sont pas encore mûrs pour la liberté de conscience... »

S'agissant des mots, tous les mots d'un texte n'ont pas le même poids de sens et il serait dommage de ne pas aller immédiatement aux mots, aux expressions, aux phrases ou aux ponctuations qui éclairent plus résolument le sens du texte. C'est bien le sens qu'il convient de dégager et on sait que celui-ci ne se trouve pas dans la réduction du tout à ses éléments parcellaires (morphèmes, phonèmes...), mais dans la reconstruction du tout à partir des éléments signifiants. Nous ne faisons ici que la description du travail de lecture qui va au sens, et c'est bien de cela qu'il est question dans notre exercice. Il faut donc inciter les élèves à travailler le texte lui-même, à le prendre comme un matériau brut : distinguer les parties, souligner les formulations essentielles et problématiques, bref, aller d'emblée au sens. Nous pouvons à cet égard ajouter que les paragraphes qui ordonnent un texte ne sont pas systématiquement révélateurs de l'ordre des raisons du texte. Les paragraphes donnent en général l'articulation de la pensée, ce n'est pas une règle absolue.

La notion d'intérêt philosophique n'est pas aisée à percevoir de façon immédiate. Elle signifie que le texte énonce sur une question essentielle une position qui en elle-même a une grande valeur de pensée. Cerner ainsi la notion d'intérêt philosophique implique bien entendu de la part du concepteur du sujet une grande attention critique à l'égard du texte retenu. Il faut reconnaître que les textes du baccalauréat sont en général judicieusement choisis. Il faudrait éviter tel texte de Platon où celui-ci n'exprime pas sa propre pensée, mais celle de Calliclès (cf. annales Vuibert de 1989, p. 100, sujet cité parmi les sujets dits complémentaires). Un tel sujet ne peut, bien entendu, constituer qu'un piège pour les candidats et aucune forme de sujet n'a à relever du piège. L'intérêt philosophique de l'extrait peut être multiple. Ce peut être l'expression d'une thèse possible sur une question : Pascal, parlant des mathématiques, associe de façon assertorique l'évidence à la démarche mathématique. Le texte peut prendre une tournure négative et dire, qu'à défaut de pouvoir penser positivement une question, on peut du moins l'introduire négativement. Lorsque Hobbes veut évoquer la notion d'universalité que les sciences croient pouvoir affirmer, il montre que tout ce que nous avançons ne peut venir que de l'expérience et que celle-ci « ne fournit aucune conclusion universelle ». Tel autre texte sera plus nettement encore problématique. Lorsque Hume évoque l'idée de connexion nécessaire, il montre que cette idée n'est pas produite par la raison elle-même. Le texte du baccalauréat proposé sur cette question en reste à cette formulation à la fois négative et aporétique, sans préciser que cette idée de connexion correspond à un phénomène de croyance. Tel autre texte prendra plus

largement encore la forme d'une question très ouverte portant sur la nature de la vertu, du politique, de la vérité... Quelle que puisse être la forme du texte, celui-ci doit toujours donner à penser et c'est précisément ce qui en constitue l'intérêt philosophique, puisque l'étude ordonnée et suivie du texte instruit par elle-même et force le candidat à devoir comprendre, voire à épouser, avant de la discuter, une formulation théorique et philosophique donnée.

Nous en venons enfin à la liaison entre les deux premières expressions analysées. On peut faire remarquer que la formulation du sujet a légèrement évolué sur ce point. La formulation initiale, « dégager l'intérêt philosophique du texte suivant à partir de son étude ordonnée », a en effet été remplacée par la suivante : « dégager l'intérêt philosophique du texte suivant en procédant à son étude ordonnée ». Quel sens faut-il accorder à cette modification ? La question engagée est finalement importante et porte sur le sens même de l'exercice. Certains collègues voyaient dans le libellé initial une indication impérative de plan, exigeant dans une première partie du devoir l'étude ordonnée du texte, dans une deuxième partie l'intérêt philosophique. Il nous semble que le libellé initial n'impliquait pas cet impératif : il était demandé impérativement de faire l'étude ordonnée du texte « et » d'en dégager l'intérêt philosophique, ce sans indication de plan. On comprend bien que l'exercice comprenne impérativement ces deux exigences : comment pourrait-on dégager l'intérêt philosophique si préalablement, au brouillon et dans un temps chronologiquement premier, on n'avait pas fait d'abord l'effort personnel d'analyse et de compréhension du texte ? Trop de copies abordent le texte de façon superficielle, allusive ou même polémique sans que le texte ait été compris, voire, pire, simplement lu. Nous lisons quelquefois des copies dans lesquelles le candidat impute au texte des affirmations qui ne s'y trouvent pas, voire des copies qui pensent opposer au texte une critique alors que le texte dit précisément ce que le candidat lui reproche de ne pas dire. C'est bien la raison pour laquelle l'étude ordonnée s'avère impérative, le plus difficile étant souvent de renoncer à ses préjugés, le plus facile, le renoncement à ses préjugés étant acquis, la compréhension du texte et de son sens. Le libellé de l'exercice et l'expression « à partir de » n'imposaient cependant aucun plan, le candidat restant libre de sa démarche. Afin de lever l'équivocité de l'expression « à partir de », on a proposé la seconde formulation : « en procédant à ». Cette dernière formulation est sans doute moins équivoque, il n'en reste pas moins qu'on pourrait continuer à la lire comme on a pu lire la première. Mais la note de service de 1987 citée ci-dessus est claire : « Pour le faire (poser un problème philosophique), et pourvu qu'il le fasse, le candidat n'est soumis à aucune méthode imposée. »

Au terme de cette première approche, nous pouvons dire que ce sujet-texte nous apparaît d'abord comme un exercice de lecture. Nous savons que nos élèves lisent de moins en moins, que l'exercice de la lecture leur devient de plus en plus difficile. Il est heureux que l'un des sujets du baccalauréat leur propose en philosophie un tel exercice de lecture.

* * *

Afin de ne pas rester abstrait, nous proposons dans cette deuxième partie de donner quelques exemples de textes. Nous voulons montrer que les textes soumis à nos élèves sont susceptibles d'être de nature très différente.

Notre premier texte sera un texte de Husserl :

« Quiconque veut vraiment devenir philosophe devra “une fois dans sa vie” se replier sur soi-même et, au-dedans de soi, tenter de renverser toutes les sciences admises jusqu'ici et tenter de les reconstruire. La philosophie – la sagesse – est en quelque sorte une affaire personnelle du philosophe. Elle doit se constituer en tant que *sienna*, être *sa* sagesse, *son* avoir qui, bien qu'il tende vers l'universel, soit acquis par lui et qu'il doit pouvoir justifier dès l'origine et à chacune de ses étapes, en s'appuyant sur ses intuitions absolues. Du moment que j'ai pris la décision de tendre vers cette fin, décision qui seule peut m'amener à la vie et au développement philosophique, j'ai donc par là même fait le vœu de pauvreté en matière de connaissance. »

Nous avons choisi ce premier texte, donné au baccalauréat en série A en septembre 1991, à cause de son caractère extrêmement construit et de la densité de la pensée exprimée dans chacune des lignes. De nombreux textes se présentent de cette manière, ils illustrent d'emblée l'exigence d'étude ordonnée et d'explication analytique du texte. Le texte de Husserl, tiré de *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*, caractérise la démarche philosophique de la manière suivante : elle est considérée d'abord comme une démarche réflexive, ensuite comme une démarche personnelle, enfin comme une démarche qui, tout en

ayant fait « vœu de pauvreté en matière de connaissance », porte en elle une exigence d'universalité. Chacun de ces moments est lui-même nettement articulé. Le premier temps indique dès le début que tout homme peut accéder à la philosophie et que la philosophie n'est ni ésotérique ni sectaire ; accéder à une telle démarche implique évidemment des exigences, en particulier celle d'une pensée réflexive ; une telle pensée réflexive permettra à la fois de renverser les sciences acquises et de les reconstruire. Le deuxième temps insiste sur le caractère rigoureusement personnel de la démarche philosophique, cette expression personnelle, s'appuyant sur des « intuitions absolues », ayant cependant des exigences d'universalité. Le troisième temps comprend lui-même trois points : philosopher relève d'une décision, cette décision conduit à une vie et à un développement philosophique, philosopher implique de faire vœu de pauvreté en matière de connaissance. Des difficultés objectives parcourent ce texte : on n'acceptera pas qu'une copie n'explique pas en quoi la philosophie est à la fois personnelle et universelle, qu'elle ne tente pas d'analyser la notion d'« intuition absolue », qu'elle ne veuille pas élucider la nature de ce « vœu de pauvreté en matière de connaissance »... Cela signifie que l'étude ordonnée et l'analyse du texte doivent être faites de manière extrêmement méthodique et même pointilleuse. On peut très bien imaginer pour un tel texte, entre autres plans, un plan qui propose d'abord l'étude ordonnée et qui aborde ensuite seulement la partie d'intérêt philosophique. Mais laissons encore en suspens la question du plan et de la démarche à suivre que nous aborderons explicitement ci-dessous.

Venons-en à un deuxième texte extrait des *Réponses aux septièmes objections* de Descartes :

« Je me servirai ici d'un exemple fort familier pour lui (Père Bourdin) faire ici entendre la conduite de mon procédé, afin que désormais il ne l'ignore plus, ou qu'il n'ose plus feindre qu'il ne l'entend pas. Si d'aventure il avait une corbeille pleine de pommes, et qu'il appréhendât que quelques-unes ne fussent pourries, et qu'il voulût les ôter de peur qu'elles ne corrompissent le reste, comment s'y prendrait-il pour le faire ? Ne commencerait-il pas tout d'abord à vider sa corbeille ; et après cela, regardant toutes ces pommes les unes après les autres, ne choisirait-il pas celles-là seules qu'il verrait n'être point gâtées, et, laissant là les autres, ne les remettrait-il pas dedans son panier. Tout de même aussi, ceux qui n'ont jamais bien philosophé ont diverses opinions en leur esprit qu'ils ont commencé à y amasser dès leur bas âge, et, appréhendant avec raison que la plupart ne soient pas vraies, ils tâchent de les séparer d'avec les autres, de peur que leur mélange ne les rende toutes incertaines. Et pour ne se point tromper, ils ne sauraient mieux faire que de les rejeter une fois toutes ensemble, ni plus ni moins que si elles étaient toutes fausses et incertaines ; puis les examinant par ordre les unes après les autres, reprendre celles-là seules qu'ils reconnaîtront être vraies et indubitables. »

Le texte ne présente aucune difficulté quant à l'étude ordonnée. Le premier temps est consacré à l'exemple ou, plutôt, à la métaphore des pommes : la vue montre immédiatement quelles sont les pommes pourries et comment il faut procéder pour les séparer les unes des autres. La deuxième partie nous demande de procéder à l'égard des idées comme nous avons procédé à l'égard des pommes. Le texte se donne avec une sorte d'évidence et les moins bonnes copies s'en tiendront à cette sorte d'évidence qui consiste à penser la question de la vérité en termes de « recette ». La question du plan pour un tel texte, nous nous plaçons bien sûr du point de vue des élèves, est bien plus difficile que dans le premier exemple. Une démarche suivant les deux temps de l'étude ordonnée et de l'intérêt philosophique risque d'être tout à fait insuffisante. La première partie pourrait n'être qu'une sorte de plate paraphrase (dans le genre paraphrase, on peut encore distinguer entre des paraphrases plus ou moins intelligentes), ce qui se vérifierait en particulier pour la première partie du texte. De nombreux élèves resteront en effet muets devant cette première partie : que peut-on ajouter, penseront-ils, à l'« évidence » des propos de Descartes et comment ne pas souscrire immédiatement à ses propos ? La deuxième partie leur paraîtra plus éloquente, pourra en tout cas les inspirer davantage : la distinction entre idée et opinion, la question de la reconnaissance de la vérité seront susceptibles de retenir leur attention. Ces raisons font que pour ce texte la démarche selon les deux parties d'étude ordonnée et d'intérêt philosophique s'impose sans doute moins facilement.

Complétons cette présentation par deux autres textes pris tous deux chez Rousseau. Le premier est extrait du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, il figure également dans les annales du baccalauréat :

« Le premier langage de l'homme, le langage le plus universel, le plus énergique, et le seul dont il eut besoin, avant qu'il fallût persuader des hommes assemblés, est le cri de la nature. Comme ce cri n'était arraché que par une sorte d'instinct dans les occasions pressantes, pour implorer du secours dans les grands dangers, ou du soulagement dans les maux violents, il n'était pas d'un grand usage dans le cours ordinaire de la vie, où règnent des sentiments plus modérés. Quand les idées des hommes commencèrent à s'étendre et à se multiplier, et qu'il s'établit entre

eux une communication plus étroite, ils cherchèrent des signes plus nombreux et un langage plus étendu ; ils multiplièrent les inflexions de la voix, et y joignirent les gestes, qui, par leur nature, sont plus expressifs, et dont le sens dépend moins d'une détermination antérieure. Ils exprimaient donc les objets visibles et mobiles par des gestes, et ceux qui frappent l'ouïe, par des sons imitatifs : mais comme le geste n'indique guère que les objets présents, ou faciles à décrire, ou les actions visibles ; qu'il n'est pas d'un usage universel, puisque l'obscurité, ou l'interposition d'un corps le rendent inutile, et qu'il exige l'attention plutôt qu'il ne l'excite, on s'avisait enfin de lui substituer les articulations de la voix, qui, sans avoir le même rapport avec certaines idées, sont plus propres à les représenter toutes, comme signes institués ; substitution qui ne put se faire que d'un commun consentement, et d'une manière assez difficile à pratiquer pour les hommes dont les organes grossiers n'avaient encore aucun exercice, et plus difficile encore à concevoir en elle-même, puisque cet accord unanime dut être motivé, et que la parole paraît avoir été fort nécessaire, pour établir l'usage de la parole. »

L'étude ordonnée de ce texte s'avère extrêmement intéressante. On peut l'envisager de la manière suivante, la plus communément adoptée sans doute. Dans un premier temps, Rousseau nous dit que le premier langage de l'homme fut sans doute le cri de la nature. Le deuxième temps (« Quand les idées des hommes... sons imitatifs ») nous fait comprendre le passage du cri au langage par gestes. Le dernier temps, enfin (« mais comme le geste... »), présente le passage du langage par gestes au langage par signes. Il faudra accepter cette analyse du texte, la très grande majorité des copies suivant ce découpage. Notons au passage que la césure entre le deuxième et le troisième temps du texte est marquée par un double point et non par un point, ce qui est plus courant. On peut cependant évoquer une étude ordonnée plus judicieuse : elle découperait le texte en deux parties, la première allant du début jusqu'à « signes institués », voire jusqu'à « concevoir en elle-même » (ou même « motivé »), la dernière partie étant constituée par la fin du texte. Cette présentation est bien sûr plutôt déroutante puisque nous avons deux parties extrêmement déséquilibrées et que les élèves, qui éventuellement penseraient à un tel découpage, n'oseraient cependant pas s'engager dans une telle manière de faire. C'est néanmoins ce deuxième découpage qui apparaît le plus judicieux puisqu'il est révélateur du sens. Rousseau propose en effet dans un premier temps une analyse non pas historique, mais généalogique, et dans un deuxième temps il remet tout en question et insiste sur le caractère aporétique pour nous de cette question de l'origine, puisque « la parole paraît avoir été fort nécessaire, pour établir l'usage de la parole ». Il est sans doute plus pertinent d'aller « directement » à la question du texte, à son aporie, et d'aborder toute l'analyse et tout le devoir à partir de cette aporie et par elle.

Le texte suivant est extrait de *l'Essai sur l'origine des langues* :

« Cela dut être. On ne commença pas par raisonner, mais par sentir. On prétend que les hommes inventèrent la parole pour exprimer leurs besoins ; cette opinion me paraît insoutenable. L'effet naturel des premiers besoins fut d'écartier les hommes et non de les rapprocher. Il le fallait ainsi pour que l'espèce vînt à s'étendre et que la terre se peuplât promptement, sans quoi le genre humain se fût entassé dans un coin du monde, et tout le reste fût demeuré désert.

De cela seul il suit avec évidence que l'origine des langues n'est point due aux premiers besoins des hommes ; il serait absurde que de la cause qui les écarte vînt le moyen qui les unit. D'où peut donc venir cette origine ? Des besoins moraux, des passions. Toutes les passions rapprochent les hommes que la nécessité de chercher à vivre force à se fuir. Ce n'est ni la faim ni la soif, mais l'amour, la haine, la pitié, la colère qui leur ont arraché les premières voix. Les fruits ne se dérobent point à nos mains, on peut s'en nourrir sans parler, on poursuit en silence la proie dont on veut se repaître ; mais pour émouvoir un jeune cœur, pour repousser un agresseur injuste, la nature dicte des accents, des cris, des plaintes : voilà les plus anciens mots inventés, et voilà pourquoi les premières langues furent chantantes et passionnées avant d'être simples et méthodiques. Tout ceci n'est pas vrai sans distinction, mais j'y reviendrai ci-après. »

On peut imaginer plusieurs formes d'étude ordonnée de ce texte. La plus simple s'en tiendrait aux paragraphes : le langage ne vient pas des besoins, premier temps ; le langage naît des passions, deuxième temps. L'ordre des paragraphes n'est cependant pas le plus pertinent du point de vue du sens. Il serait en effet préférable de faire courir la première partie jusqu'à la troisième ligne du deuxième paragraphe (« ... qui les unit. »). Il s'agit toujours d'évoquer d'une part la relation langage-besoin, d'autre part la relation langage-passion. Il existe encore une troisième façon d'envisager cette étude ordonnée. Le premier temps serait constitué par la première phrase : « Cela dut être. » Rousseau indique par là clairement que le texte a une valeur hypothétique et logique. Il faudrait mettre aussi sur le compte de ce premier temps les expressions suivantes :

– « Il le fallait ainsi... »

– « De cela seul il suit avec évidence... »

– « Tout ceci n'est pas vrai sans distinction, mais j'y reviendrai ci-après. »

Le deuxième temps (depuis : « On ne commença pas... » jusqu'à « qui les unit. ») définit la relation langage-besoin. Le troisième temps (depuis : « D'où peut donc venir... » jusqu'à « ... méthodiques ») rend compte de la relation langage-passion. Cette troisième présentation reste sans doute la plus pertinente, mais peu de candidats s'y engageraient, estimant abusif, à supposer que la dimension logique et hypothétique du texte ait été perçue, de faire tenir la première partie en une phrase de trois mots. Si on voulait retenir cette troisième forme d'étude ordonnée, il n'est pas certain qu'un plan en deux parties, étude ordonnée-intérêt philosophique, soit le plus judicieux.

Proposons un dernier texte, que le lecteur veuille bien nous excuser pour cette troisième référence au même auteur, que nous donnent *Les Confessions* (livre VI) de Rousseau :

« Je commençai par quelques livres de philosophie, comme la Logique de Port-Royal, l'Essai de Locke, Malebranche, Leibniz, Descartes, etc. Je m'aperçus bientôt que tous ces auteurs étaient entre eux en contradiction presque perpétuelle, et je formai le chimérique projet de les accorder, qui me fatigua beaucoup et me fit perdre bien du temps. Je me brouillais la tête et je n'avancais point. Enfin, renonçant encore à cette méthode, j'en pris une infiniment meilleure, et à laquelle j'attribue tout le progrès que je puis avoir fait, malgré mon défaut de capacité ; car il est certain que j'en eus toujours fort peu pour l'étude. En lisant chaque auteur, je me fis une loi d'adopter et suivre toutes ses idées sans y mêler les miennes ni celles d'un autre, et sans jamais disputer avec lui. Je me dis : commençons par me faire un magasin d'idées, vraies ou fausses, mais nettes, en attendant que ma tête soit assez fournie pour pouvoir les comparer et choisir. Cette méthode n'est pas sans inconvénients, je le sais, mais elle m'a réussi dans l'objet de m'instruire. Au bout de quelques années passées à ne penser exactement que d'après autrui, sans réfléchir, pour ainsi dire et sans presque raisonner, je me suis trouvé un assez grand fond d'acquis pour me suffire à moi-même et penser sans le secours d'autrui. Alors quand les voyages et les affaires m'ont ôté les moyens de consulter les livres, je me suis amusé à repasser et comparer ce que j'avais lu, à peser chaque chose à la balance de la raison, et à juger quelquefois mes maîtres. Pour avoir commencé tard à mettre en exercice ma faculté judiciaire, je n'ai pas trouvé qu'elle eut perdu sa vigueur, et quand j'ai publié mes propres idées, on ne m'a pas accusé d'être un disciple servile, et de jurer *in verba magistræ*. »

On comprendra aisément la raison du choix de ce dernier texte : il résume en somme l'ensemble de cet article, il le fait d'ailleurs si bien qu'il tend à rendre cet article lui-même inutile. Mais persistons cependant, non pas malgré Rousseau, mais avec Rousseau. Pour réduire la longueur du texte, on pourrait ne pas retenir l'avant-dernière phrase (« Alors quand les voyages... mes maîtres. »).

L'étude ordonnée s'avère assez aisée. Rousseau évoque d'abord un projet de lecture impossible : vouloir accorder entre eux tous les auteurs. Le deuxième temps suggère une démarche de lecture plus féconde. Rousseau conclut enfin sur l'heureux effet de la dernière méthode de lecture pour la formation de sa faculté de juger. L'articulation de chacune des parties n'est pas moins claire. La première partie fait état des lectures de Rousseau, c'est celle des grands auteurs. Rousseau insiste ensuite sur les contradictions rencontrées entre ces auteurs, à supposer qu'on veuille les mettre d'accord les uns avec les autres et sur la confusion à laquelle une telle décision de lecture donnerait lieu. Dans le deuxième temps, Rousseau insiste d'abord sur son « défaut de capacité » et l'intérêt que la nouvelle méthode de lecture présente pour lui. Cette méthode consiste en ce parfait renoncement à soi dont nous avons parlé et au fait de suivre chaque auteur dans son propre cheminement au risque de devoir accepter toutes ses idées, celles estimées vraies aussi bien que celles estimées fausses. Les effets d'une telle méthode, et c'est le troisième temps, sont surprenants puisque au bout du chemin se trouve l'instruction, la liberté de pensée acquise par la lecture des autres, le plein exercice enfin de la « faculté judiciaire ». Ce texte peut se prêter à un plan en deux parties, étude ordonnée d'abord, intérêt philosophique ensuite. Ce n'est cependant pas le seul plan possible.

Nous nous excusons d'avoir multiplié les exemples, mais il nous a paru absolument indispensable de passer par là afin de rendre compte de la nature du texte du sujet-texte. Comme on peut le constater, le texte du troisième sujet peut prendre des formes et des présentations extrêmement différentes.

* * *

Dans cette dernière partie, nous nous proposons d'aborder explicitement la question du plan que nous avons plusieurs fois évoquée. Nous ne l'avons repoussée que pour pouvoir mieux en parler maintenant.

On peut aborder le sujet-texte selon deux démarches bien distinctes. Dans un premier cas, on insistera sur la nécessité de distinguer entre l'étude ordonnée et la partie d'intérêt philosophique, cette dernière devant se produire après la première. Cette démarche présente l'avantage d'imposer une lecture analytique, progressive et précise du texte et d'interdire les copies qui procèdent par l'oubli du texte. Elle présente une difficulté majeure pour la deuxième partie : l'élève se trouve souvent embarrassé, ne voyant plus que dire après les développements de la première partie. On peut rencontrer dans ce cas une deuxième partie de devoir essentiellement thématique et peu problématique, détachée de la première partie analytique. Une autre démarche est envisageable, celle qui développe l'intérêt philosophique au fur et à mesure de l'analyse suivie et méthodique du texte. L'avantage de cette démarche est d'éviter une deuxième partie d'intérêt philosophique artificielle et sans rapport suffisant avec la problématique du texte. Cette méthode a ses propres inconvénients. Dans certains cas, nous n'avons plus ni explication analytique ni intérêt philosophique, plutôt une sorte de bouillie pour chats ; d'autres devoirs se contentent d'une stricte paraphrase, d'autres encore oublient tout simplement le texte pour s'aventurer dans des considérations tout à fait hors sujet. La note de service de 1987 insiste sur la liberté laissée au candidat pour aborder l'exercice comme il l'entend. Cette précision importante n'a cependant pas dissipé toutes les difficultés que cet exercice suscite au sujet de la meilleure méthode à suivre.

Il faut insister sur le fait qu'il y a à la fois des textes et non « le » texte du troisième sujet, et qu'il y a des élèves et non l'« élève type ». Pour ce qui est des textes, il nous a semblé, c'est la raison des exemples précédents, que les textes peuvent être de factures extrêmement différentes. Certains textes, tel celui de Husserl, se présentent selon une écriture extrêmement serrée et dense, chaque ligne, chaque mot ayant son poids de sens qui contribue au sens du texte pris en son entier. Un premier temps d'étude ordonnée peut parfaitement se justifier, la matière à analyser étant à la fois riche et précise. Un deuxième temps d'intérêt philosophique peut se concevoir assez aisément, car on imagine assez bien les questions posées par un tel texte et susceptibles d'être abordées. Cette deuxième partie pourrait, par exemple, insister sur la spécificité de la démarche philosophique qui demande à concilier dans le même acte le renversement et la reconstruction du savoir, le personnel et l'universel, la « pauvreté en matière de connaissance », mais aussi la richesse en cette même matière... Il va sans dire que l'on peut aussi aborder ce texte en développant l'intérêt philosophique au fur et à mesure de l'explication du texte, les développements de la deuxième partie précédente se faisant alors en même temps que cette explication. Nous dirions à peu près la même chose du texte de Rousseau (sur la lecture).

Nous serons, au contraire, plus circonspect pour le texte de Descartes. Rien ne s'oppose en théorie à la possibilité de l'aborder selon deux parties, étude ordonnée d'abord, intérêt philosophique ensuite. La première partie, malgré son apparence d'évidence, est suffisamment riche pour se prêter à une telle étude ordonnée. Il y a par exemple beaucoup à dire sur la notion de « procédé » qui renvoie bien sûr à celle de méthode. L'exemple de la vue, ensuite, n'est pas innocent, car la vision intellectuelle a souvent été pensée à partir du modèle de la vision perceptive. Ces pommes, enfin, ne sont pas nécessairement saines sur la foi de la seule évidence perceptive : ne nous arrive-t-il pas de couper une pomme apparemment saine et de découvrir que la chair en est pourrie ? Cette première partie du texte peut donc se placer au-delà de toute évidence. Il en va de même pour la seconde partie concernant les idées et les opinions. Si en théorie une telle démarche s'avère tout à fait envisageable, il n'en va pas de même en pratique et ce pour deux raisons bien différentes. La première partie du texte reste, en réalité, extrêmement difficile pour les élèves, car l'évidence du texte et du « procédé » rend pour ainsi dire les candidats muets : que dire en effet au sujet d'un « procédé » qui paraît si naturel ! La même remarque s'impose presque pour la deuxième partie du texte. Considéré sous cet angle, le devoir s'engage directement sur le chemin de la paraphrase. Mais il faut faire une seconde objection à cette manière de faire. Il nous semble que l'intérêt du texte se trouve surtout dans la dernière ligne : « ... reprendre celles-là seules qu'ils reconnaîtront être vraies et indubitables ». Descartes ne semble pas douter de l'évidence des idées vraies. Ce n'est pas une raison suffisante pour que le candidat n'en doute pas ! Il faut en effet montrer que l'évidence a, de fait, souvent trompé et que l'histoire des sciences est peut-être l'histoire des idées qui ont eu d'abord cette apparence d'évidence, mais qu'il a fallu par la suite critiquer et reformuler. La définition euclidienne de l'axiome illustre bien notre propos. Est-ce à dire que l'on ne peut pas suivre du tout Descartes ? Assurément non, mais le problème posé par Descartes est plus profond. Il s'agit de montrer que la vérité, sous son aspect gnoséologique et non ontologique, est chose d'esprit et qu'à ce titre il existe une relation de connaturalité entre esprit et vérité. C'est ainsi que l'évidence

de la vérité s'impose. On peut dire les choses autrement : Descartes n'est pas un sceptique, il soutient au contraire que l'accès à la vérité et que la reconnaissance de la vérité par l'esprit humain sont absolument possibles. Tout ceci constitue bien entendu une matière difficile à penser pour les élèves. Nous estimons qu'une démarche en deux temps, où l'intérêt philosophique suivrait l'étude ordonnée, pénaliserait plutôt les élèves en leur interdisant d'aller immédiatement au problème sans pouvoir ordonner toutes les difficultés autour de ce problème lié au pouvoir de reconnaissance de la vérité. Une démarche ne suivant même pas l'ordre du texte nous semble plus judicieuse. On pourrait imaginer une première partie dans laquelle il serait également question des pommes et des idées et qui procéderait à l'analyse de l'opinion et de l'idée vraie. Une seconde partie aborderait explicitement la question de l'évidence et du pouvoir, accordé ou refusé à l'homme, de reconnaître la vérité. Une dernière partie pourrait être consacrée aux conditions de la méthode, de toute méthode : une méthode ne mérite en effet ce nom qu'à partir du moment où elle n'est pas une simple recette, mais le moyen d'indiquer comment ordonner un contenu de pensée. Mais cela présuppose le sens de la vérité, de l'idée vraie où la reconnaissance d'une « puissance native » de l'entendement selon l'expression de Spinoza. Descartes est donc en droit de penser une méthode qui accompagne la vérité puisque celle-ci est présente à l'esprit par évidence. On voit que cette manière de faire ne suit pas directement la progression du texte, qu'elle va d'emblée au problème et procède en quelque sorte à la manière d'une dissertation. Il faut faire des remarques analogues à propos des deux textes de Rousseau sur le langage. Consacrer à la dernière phrase du premier texte, « ... et que la parole paraît avoir été fort nécessaire, pour établir l'usage de la parole », un développement réduit et proportionnel à sa longueur eu égard à la longueur de l'ensemble du texte, c'est inévitablement passer à côté de l'essentiel, à côté du problème que Rousseau veut précisément poser. Il en va de même pour le deuxième texte de Rousseau pour lequel on pourrait d'abord rendre compte de l'aspect logique et hypothétique, ensuite de la relation langage-besoin, enfin du rapport langage-passion. Dans tous ces cas, on aborderait l'exercice du texte à la manière d'un sujet de dissertation. Il faudrait bien sûr apprendre aux élèves à prendre constamment appui au cours des développements sur le texte lui-même.

Il y a certes des textes, mais il y a aussi des élèves. Nous avons dans nos classes un public extrêmement différencié. Certains élèves ont naturellement tendance à oublier le texte et à faire des travaux extrêmement généraux. Nous pensons qu'il est bon d'imposer à ces élèves une démarche telle qu'elle les oblige à procéder selon une explication méthodique, progressive et suivie du texte lui-même, quitte à risquer un certain degré de paraphrase et à avoir une deuxième partie d'intérêt philosophique relativement pauvre. Ces élèves réussissent sans doute mieux en procédant selon ces deux temps. Mais il nous paraît abusif d'imposer cette démarche aux candidats les plus brillants : ce serait leur interdire l'accès à une expression plus personnelle et vivante, ce serait en somme les pénaliser que de ne pas les laisser s'exprimer librement à partir de la perception problématique de la question posée par le texte. Faisons par ailleurs remarquer que le sujet-texte rencontre auprès des élèves des difficultés de même nature et en aussi grand nombre que la dissertation elle-même. De même que nous corrigeons toujours de bonnes et de mauvaises dissertations, de même nous serons toujours confrontés à de bons et de mauvais devoirs à partir des textes. Faisons au mieux pour les candidats ayant beaucoup de difficultés, permettons aux meilleurs de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Après nous être ainsi exprimé en ayant pris soin d'éviter tout dogmatisme, il nous paraît légitime de dire aussi quelles sont nos préférences : elles vont au rapprochement entre le sujet-texte et la dissertation. Nous croyons en effet que les devoirs, ceux des meilleurs élèves en tout cas, qui traitent le texte par une approche immédiatement analytique « et » critique, qui abordent donc l'intérêt philosophique en même temps qu'elles procèdent à l'étude ordonnée, seront de meilleure facture que les autres. Ce choix est d'abord motivé par la nature même du texte de ce troisième sujet. Rappelons que l'exercice n'a rien à voir avec l'un ou l'autre des exercices proposés à l'épreuve de français du baccalauréat. Il nous semble, si nous ne nous trompons pas, qu'il est admis en français que la démarche soit seulement descriptive et le développement thématique. Rien de tel ici : l'exercice est et ne peut être que problématique. Le texte proposé se caractérise en effet par la formulation d'une question, d'une seule question, et le devoir de l'élève est d'aborder cette question. On ne peut le faire selon une énumération de thèmes se rapportant de près ou de loin au texte, mais seulement par une démarche problématique. Ce problème, l'élève doit le repérer et le construire au fur et à mesure de l'exercice. On aura compris aussi que le troisième sujet du baccalauréat, le sujet-texte, n'est en aucun cas un simple commentaire de texte. En fait, on attend du candidat que, dégagant et formulant la problématique du texte, il la fasse sienne, qu'il en montre la force ou la faiblesse et qu'il rende compte des

objections éventuelles qu'on peut lui faire. Ce troisième sujet ne souhaite pas du tout l'abdication de l'esprit critique comme les exercices de synthèse peuvent le demander. Après le silence imposé aux préjugés, on attend du candidat qu'il manifeste l'esprit critique que le texte est en mesure d'attendre de lui. Une autre raison, indiquée d'ailleurs par Rousseau, justifie notre choix. « En lisant chaque auteur, dit Rousseau, je me fis une loi d'adopter et suivre toutes ses idées sans y mêler les miennes ni celles d'un autre, et sans jamais disputer avec lui. » Nous retiendrons de cette citation deux points : il est formateur de suivre un auteur dans sa propre démarche, de rentrer en quelque sorte dans sa pensée, de se faire cartésien en lisant Descartes ou spinoziste en lisant Spinoza. Suivre ainsi progressivement l'ordre des raisons du texte et les mettre en pleine lumière, les faire siennes provisoirement, c'est œuvrer à sa propre formation. Rousseau ajoute qu'en suivant cette voie on emprunte le chemin de l'instruction : « Cette méthode n'est pas sans inconvénients, je le sais, mais elle m'a réussi dans l'objet de m'instruire ».

* * *

Notre choix, en ce qui concerne la démarche à suivre pour le sujet-texte du baccalauréat, va donc clairement dans le sens d'un rapprochement avec la dissertation. Le caractère problématique de ce troisième sujet n'étant pas moindre que celui de la dissertation, on voit qu'il y a unité d'exigence entre les deux exercices et que les deux épreuves ne sont pas très éloignées l'une de l'autre. Le sujet-texte est, à sa manière, une dissertation. Ce point de vue ne peut induire aucune attitude dogmatique quant à la méthode à suivre. Nous nous sommes exprimés sur l'une et l'autre de ces méthodes, chacune a des qualités, l'une des deux nous paraissant idéalement meilleure. Il n'est en tout cas nullement question de tenir rigueur à certaines copies d'avoir suivi telle voie plutôt que telle autre, l'essentiel restant la qualité de l'analyse philosophique. Nous dirons, pour terminer, que tout choix de méthode est subordonné à une décision d'enseigner, pourvu que cette décision soit résolument problématique, c'est-à-dire philosophique.

Bernard FISCHER
Lycée Fabert, Metz