

LE SUJET-TEXTE

Bernard FISCHER
Lycée Fabert – Metz

Les candidats à l'épreuve de philosophie du baccalauréat ont le choix entre trois sujets, les deux premiers sont des sujets de dissertation, le troisième un sujet à partir d'un texte, le sujet-texte. L'objet de cet article porte sur ce troisième sujet. Les transformations que l'école a connues depuis maintenant deux ou trois décennies, la démocratisation surtout, ont suscité des réflexions de toutes sortes, en particulier sur la nature des sujets d'examen. Des autorités officielles et certains collègues ont pu émettre l'idée que ce troisième sujet, qui tient dans un texte d'une quinzaine de lignes d'un auteur de l'histoire de la philosophie, est devenu trop technique et trop difficile pour des élèves qui ont perdu le sens de la lecture et qu'il faudrait le remplacer par un autre type de sujet. Le développement d'une culture qui a perdu le sens du livre n'impose-t-il pas plutôt que l'école dont la mission est d'apprendre à lire, c'est l'une de ses finalités, maintienne l'exigence élémentaire de la lecture ? Nous voudrions dans cet article analyser quelques aspects de l'acte mystérieux de la lecture, de la lecture en général, de la lecture philosophique en particulier.¹

*
* *

Le sujet-texte se présente d'abord comme un exercice de lecture. Les rapports officiels font état des difficultés de lecture éprouvées par les élèves du premier cycle. On dit que dans une classe de 6^e de niveau moyen, un tiers des élèves pratique couramment la lecture et maîtrise l'exercice, c'est-à-dire que l'élève lit et comprend ce qu'il lit en produisant du sens, qu'un tiers ne réalise cet exercice que modérément et que le dernier tiers sait déchiffrer mais ne comprend pas ce qu'il lit. Ces difficultés rencontrées en classe de 6^e ne sont finalement pas corrigées dans les classes supérieures, elles perdurent même jusqu'en classe terminale. Les causes en sont multiples : importance excessive d'une culture d'image et de télévision, sollicitations multiples laissant peu de place à la réflexion... Notre objectif n'est pas une enquête

¹ La rédaction de cette article doit beaucoup à la lecture des publications suivantes :
- *La Lecture philosophique*, INRP, décembre 1995, publication coordonnée par Françoise Raffin ;
- *Usages de textes dans l'enseignement de la philosophie*, INRP, juin 2002, Publication coordonnée par Françoise Raffin.

sociologique des causes de cette situation, mais le fait est que le professeur de philosophie est lui aussi confronté à la difficulté de la lecture de ses élèves. Cette difficulté est d'autant plus grande que les textes philosophiques auxquels les élèves sont confrontés sont abstraits, obéissent à une argumentation précise, ne sont pas imagés. Le sujet-texte du baccalauréat est d'abord un exercice de lecture. Il s'inscrit donc dans les exigences élémentaires de l'école, apprendre à lire, à écrire et à compter. On ne voit pas comment l'école n'assumerait pas cette tâche sans renoncer à son devoir d'instruction. L'enseignement de la philosophie ne peut que reprendre à son compte cette finalité de l'école.

La lecture peut prendre des formes multiples, y compris en classe terminale : œuvres philosophiques complètes ou prises dans certaines de leurs parties, œuvres non philosophiques, articles de journaux... Toutes ces lectures sont associées au déroulement de la leçon de philosophie et il faut les imaginer variées, multiples, ouvertes. Il est normal que l'acte de lecture devienne l'objet d'un exercice évalué et noté à l'occasion d'un examen, ce à quoi correspond le troisième sujet de philosophie au baccalauréat. Par cet exercice l'élève fait preuve de ses capacités de lecture et de compréhension. Le texte proposé obéit à certains critères. On ne retiendra pas des textes pour leur qualité littéraire, descriptive ou narrative, mais des textes invitant à l'analyse et à la réflexion. L'histoire de la philosophie offre de nombreuses possibilités de textes de cette nature, textes à la portée des élèves et bien souvent écrits dans une langue magnifique. Les traductions les rendent accessibles lorsqu'ils ne sont pas écrits en français. Le choix du texte obéit à des exigences impératives : porter sur le programme, la connaissance ou l'action, être un texte fondamental, c'est-à-dire un texte reconnu par la communauté philosophique. Il ne suffit pas qu'il soit fondamental, il est souhaitable qu'il soit en plus fondateur. Un texte est fondateur lorsqu'il aborde l'expérience humaine sous un angle singulier et lorsque l'analyse développée s'appuie sur la seule autorité de la raison. Un texte de cette nature institue dans l'histoire un commencement par rapport auquel il serait vain d'évoquer une sorte d'histoire ultérieure, progressiste et dialectique, susceptible de le dépasser. On peut juste envisager après de tels textes premiers, dont l'auteur a éprouvé et vérifié la valeur de vérité, d'autres qui sont également fondateurs, susceptibles d'inspirer également et au même degré la pensée de ceux qui les lisent. Existe-t-il de tels textes ? Oui, nous le croyons : citons les *Méditations* de Descartes, les *Fondements de la métaphysique des mœurs* de Kant et de nombreuses autres œuvres... De ce fait ces textes, de fondateurs qu'ils sont, deviennent des textes ayant valeur de fondement, c'est-à-dire des textes susceptibles de se prêter à une lecture par laquelle le lecteur peut instituer lui-même un commencement, celui de sa propre pensée, le caractère radical du texte lu l'invitant à un tel commencement. Une telle lecture ne s'inscrit donc pas dans une démarche d'histoire des idées qui dissout le texte dans une époque historique. Le texte philosophique, bien que tributaire d'un moment du temps, dépasse les conditions historiques de son apparition : les *Méditations* de Descartes doivent beaucoup au XVII^e siècle, à la révolution galiléenne, elles ne s'expliquent cependant pas par ces circonstances historiques, bien qu'elles les supposent. De tels textes sont en réalité plus accessibles que les textes d'histoire des idées, car ils ne présupposent pas la connaissance approfondie d'une époque. Les extraits retenus pour le baccalauréat répondent à l'ensemble des conditions évoquées, ils sont tirés des œuvres des auteurs figurant au programme. Certains projets officiels ont proposé de remplacer cet exercice par d'autres, aux contours plus ou moins bien définis. L'un d'eux consistait en une comparaison entre deux ou plusieurs textes. Dans ce cas, l'exercice change de nature : c'est l'invitation à un travail non seulement comparatif, mais surtout relativiste qui finit par renvoyer les textes en question les uns aux autres, sous prétexte de critères

trop contingents et particuliers à chacun des auteurs. Procéder de la sorte consiste ni plus ni moins à brouiller les pistes, à interdire aux élèves l'accès à des textes ayant l'autorité du fondement. Nous ne récusons pas le relativisme en tant que tel, mais il y a un relativisme et relativisme. Il y a un relativisme philosophique qui ne le cède en rien, en termes de recherche fondatrice, à des pensées plus dogmatiques. Les textes des Sceptiques grecs, de Montaigne et d'autres sont des textes fondateurs : ils instaurent un relativisme philosophique qui ne doit rien au relativisme d'opinion. Le troisième sujet du baccalauréat tient toute sa pertinence dans le fait de proposer un texte fondateur, un texte qui invite l'élève à un travail de fondement.

Le troisième sujet a par ailleurs un aspect salutaire. Tout lecteur a ses préjugés et idées reçues qui l'empêchent de lire. Les plus grands textes n'échappent pas aux lectures réductrices. La lecture d'un texte philosophique fait explicitement appel à la vertu de modestie. Il faut en effet renoncer aux préjugés et au moi immédiat, accepter le principe de la rencontre de l'altérité, de l'autre que soi, à travers la personne de l'auteur. Le préjugé en la matière voudrait qu'en partant de l'immédiateté du soi, on puisse s'élever aux pensées les plus hautes. Ce n'est qu'une illusion, car le moi sans instruction est un moi sans pensée et sans personnalité, aux passions simples, non réfléchies. Cela ne signifie pas que les textes proposés en philosophie ne s'adressent qu'à l'intelligence du lecteur en écartant totalement sa subjectivité. Non, bien au contraire, mais la subjectivité sollicitée est une subjectivité au second degré. La vue d'un spectacle ou d'un vêtement peut susciter dans un premier temps une passion simple de plaisir ou de déplaisir, mais dans un deuxième temps, après un processus d'implication dans le spectacle ou d'appropriation du vêtement, une passion réflexive. De la même manière, la lecture d'un texte peut dans un premier temps libérer des passions immédiates d'admiration ou de rejet, et dans un second, après appropriation du texte, susciter des passions de type réflexif. Le lecteur se laisse dans ce cas prendre au jeu du texte, dépasse les impressions premières pour laisser place à la réflexion et aux impressions secondes qui accompagnent et nourrissent en même temps cette réflexion. Si la lecture d'un texte impose sans aucun doute un détour, c'est pour écarter des réactions premières et pour susciter des réactions secondes, subjectives et réflexives.

Nous retiendrons de ce premier point l'idée que le sujet-texte est d'abord un exercice de lecture. Il occupe à ce titre une place incontournable dans le travail philosophique d'une classe terminale, mais cette place déborde aussi le cadre de cette classe parce que l'activité de lecture fait partie d'un large projet d'instruction.

*
* *

L'introduction du sujet-texte dans les épreuves du baccalauréat date de 1966. Le sujet s'adressait d'abord aux élèves de la série Philo-Lettres. En 1969 le texte, accompagné de questions, a été proposé aux élèves des séries techniques. Dans le même temps, l'innovation de 1966 s'est étendue aux autres séries du baccalauréat. Le nouveau programme de philosophie pour l'année 2003-2004 (arrêté du 27 mai - J.O. du 6 juin 2003) définit l'exercice dans les termes suivants :

« L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans 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'introduction du sujet-texte dans les épreuves du baccalauréat a eu incontestablement un effet positif : elle a donné aux grandes œuvres de l'histoire de la philosophie la place qui leur revient, elle a permis à l'enseignement de la philosophie de faire apparaître son histoire. Le libellé de ce sujet a changé plusieurs fois depuis 1966. Dans un premier temps, il était formulé de la manière suivante : « *Dégager l'intérêt philosophique du texte suivant à partir de son étude ordonnée* ». La note de service de 1987 modifie ce libellé de la sorte : « *Dégager l'intérêt philosophique du texte suivant en procédant à son étude ordonnée* ». La note de service du 30 mai 2001 demande tout simplement aux élèves d'« *expliquer le texte suivant (texte, auteur et titre)* ». Ces modifications traduisent des difficultés qu'on ne saurait minimiser.

Lire est un acte qui ne peut se produire que dans certaines conditions. Lorsque le texte est perçu comme obstacle, il ne peut y avoir lecture. De même qu'un texte écrit dans une langue inconnue reste extérieur au lecteur, de même un texte trop difficile ou trop technique résiste à l'élève. Pour qu'un texte passe du statut d'obstacle à celui d'objet, d'objet de réflexion, certaines conditions sont requises. Il faut une certaine culture qui permet de mettre le texte à distance, de l'observer en adoptant diverses stratégies d'approche. Il faut pouvoir se l'approprier. Si le texte s'impose avec une autorité certaine du seul fait de sa présence le jour de l'examen, de sa forme et de son contenu, de son auteur, il ne s'impose cependant pas comme une autorité absolue interdisant relation ou échange, comme une autorité qui serait sans sujet. Il devrait être au contraire l'occasion pour un lecteur, lui-même sujet, d'ouvrir avec le texte un dialogue s'approfondissant de plus en plus.

La lecture fait appel, selon la distinction de Dilthey, à l'explication et à la compréhension : l'explication hâte la compréhension, la compréhension permet d'affiner l'explication. Expliquer, c'est prendre un texte point par point, le déplier, relier entre elles les significations des divers termes. L'explication n'est cependant pas suffisante pour établir la compréhension. Dans l'exercice de version, on peut avoir donné une traduction de chaque mot, de chaque phrase et ne pas avoir la compréhension du texte. Tant qu'on s'en tient dans une version à la seule explication, on en reste au mieux à une traduction abstraite et maladroite, incompréhensible quelquefois, les termes du dictionnaire retenus n'étant pas nécessairement les bons. Il en est de même pour la lecture : aussi longtemps que les sens des mots ne sont pas articulés entre eux, la compréhension du texte n'existe pas. La démarche de compréhension impose de prendre le texte comme un tout, d'en dégager le fil conducteur. Pour passer au stade de la compréhension le lecteur doit disposer d'une grille de lecture, sans quoi le texte conserve le statut d'obstacle. Le lecteur familiarisé avec une œuvre littéraire ou philosophique est en possession des outils adéquats, d'une grille de lecture qui lui permettent d'aborder et de lire un texte, même inconnu. La connaissance préalable des concepts propres à un auteur permet de se frayer un chemin pour la compréhension. Tel n'est pas le cas de l'élève qui ne dispose pas de tels prérequis. Il ne peut partir que de soi, de son intelligence et de ses sentiments, de la culture élémentaire acquise à l'école. Ces dispositions premières et réelles constituent la grille à partir de laquelle il tente d'expliquer et de comprendre. Son interprétation, même si elle n'est pas savante, fait souvent preuve d'intelligence et de pertinence. Dans certains cas, et même assez souvent, elle témoigne de maladrotesse qui ne sont pas toutes condamnables et que la correction évaluera à leur juste mesure.

On peut formuler à partir de là quelques conseils. Il faudrait éviter de procéder mot à mot, ligne par ligne. Certains élèves empruntent cette voie, mais finissent par désarticuler le texte en de multiples parties sans fil conducteur. D'autres, ne faisant pas la distinction entre analyse et définitions de dictionnaire, se tiennent à une suite de définitions qu'ils ne savent pas articuler entre elles. Il en résulte un devoir statique,

incapable d'épouser le mouvement du texte. L'analyse au contraire a conscience du caractère équivoque des mots, distingue parmi les sens du dictionnaire et retient celui ou ceux qui s'imposent. De cette manière, le lecteur finit par s'approprier le texte, par en dégager le mouvement et le sens général. Le sujet-texte est l'occasion de nombreuses paraphrases. Nous ne les condamnons pas systématiquement, mais distinguons plutôt entre bonne et mauvaise paraphrase. La mauvaise paraphrase s'en tient au strict mot à mot, à une explication ligne par ligne sans perception d'un sens global. Ces copies ne réalisent pas la compréhension du texte. La bonne paraphrase emprunte partiellement la même démarche, mais elle parvient néanmoins à dégager un sens global. Les devoirs illustrant ce type de paraphrase sont souvent l'expression de candidats intelligents, mais inhibés par la peur de mal faire, la peur de penser, la peur d'exprimer leur propre pensée. Il faudrait plus de courage et d'audace pour aborder directement le texte et oser une lecture qui manifeste le sens du problème. Ces copies timides, qui ne manquent pas d'intelligence, peuvent prétendre encore à la moyenne, voire la dépasser. Les bonnes copies associent explication et compréhension, soumettent la lecture à un travail de vérification pour rendre compte de la cohérence de l'ensemble du devoir et de l'écart qui peut demeurer entre le sens prêté au texte et d'autres sens possibles. Ces copies manifestent de la part du candidat la claire conscience de l'interprétation avancée et des interprétations écartées.

Si l'on attend du candidat de la personnalité et même une expression de subjectivité, le correcteur ne peut cependant retenir toute interprétation. On peut faire preuve d'indulgence à l'égard de contresens portant sur des points de détail, mais on ne peut admettre le contresens qui fausse le sens du texte. Un texte se présente en général de manière ouverte et laisse au lecteur une plus ou moins grande liberté d'interprétation. Il porte néanmoins sur un problème précis qui ne peut être détourné de son sens. Le correcteur ne pourra pas davantage accepter le non-sens, négation de tout texte et de toute lecture. On rencontrera bien sûr des faux-sens dont la correction évaluera le degré de gravité.

Un aspect essentiel du sujet-texte tient dans sa relation à la notion de problème. Le texte philosophique – il se distingue en cela d'un texte par exemple littéraire – pose un problème ou permet d'en poser un. Les textes n'ont pas tous la même facture, certains posent directement et explicitement un problème. L'explication devrait dans ce cas être plus facile, mais l'expérience montre qu'il ne suffit pas qu'un problème soit explicitement énoncé pour être immédiatement saisi et compris, il faut encore le reconnaître et se l'approprier, ce qui n'est pas le cas de tous les lecteurs, de toutes les copies. D'autres textes sont moins directement problématiques, ils peuvent même avoir une allure dogmatique. Il appartient alors au lecteur de dégager le (un) problème qu'ils permettent de poser. Le travail d'explication et de compréhension est totalement finalisé par cette exigence problématique propre à la démarche philosophique : dépasser par la vertu pédagogique de l'étonnement le sentiment immédiat de l'évidence, poser le (un) problème que le texte permet d'énoncer. L'introduction est l'occasion de poser le problème, le devoir de le développer.

Quel rapport entre dissertation et sujet-texte ? Si ces exercices sont différents, ils sont néanmoins complémentaires. On peut par exemple reprendre le libellé du troisième sujet qui demande d'*expliquer* un texte et l'appliquer à l'énoncé du sujet de dissertation qu'il faut également expliquer. Tout correcteur sait à quel point l'énoncé de la question du sujet de dissertation peut être mal lu et soumis à contresens par manque d'analyse et d'explication. Le caractère nécessairement problématique de la dissertation permet à son tour de mieux faire comprendre le caractère également problématique du texte philosophique et de l'exercice de texte. La complémentarité des deux exercices exige qu'on établisse en cours d'année une alternance entre dissertation et sujet-texte. Ces

rapprochements entre explication de texte et dissertation n'enlèvent cependant rien à la spécificité du troisième sujet qui reste un exercice de lecture. Les textes proposés se limitent à une quinzaine de lignes. C'est une longueur en quelque sorte minimale et idéale : plus court le texte se réduirait à une citation et ne permettrait plus un travail de sens, plus long il présenterait une matière trop riche pour un travail de quatre heures et découragerait les candidats (cf. note de service du 30-08-2001).

Reprenons le libellé actuel du troisième sujet : « *Expliquer le texte suivant* ». Du point de vue de la distinction entre explication et compréhension, ce libellé peut paraître insuffisant. Faudrait-il exiger un libellé plus explicite insistant aussi sur l'exigence de compréhension ? Un tel libellé, plus explicite mais plus long, susciterait discussions et débats. Le libellé actuel dans sa formulation courte et presque lapidaire semble être suffisant et énonce de façon claire les exigences de l'exercice. Il va de soi que l'explication, pour aller jusqu'à son terme, ne peut que faire appel à la compréhension, que l'acte de compréhension ne peut s'effectuer que s'il y a eu explication. Les libellés antérieurs comprenant les expressions « à partir de » ou « en procédant à » ont donné lieu à des controverses au sujet du plan de devoir. Certains collègues concevaient le devoir nécessairement en deux temps : explication d'abord, partie d'intérêt philosophique ensuite. Les libellés antérieurs n'imposaient en fait aucune obligation de plan et laissaient au candidat la liberté de décider de sa démarche. Le libellé dans sa forme actuelle a le mérite d'écarter ces débats et ces polémiques. Les sujets des deux dernières années ont d'ailleurs eu la précaution d'ajouter au texte une recommandation qui devrait faire cesser les discussions portant sur le plan : « *La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.* » On peut imaginer un devoir qui dans un premier temps aurait un souci d'explication, dans un deuxième celui de dégager l'enjeu problématique du texte. Mais l'explication peut être tellement explicite qu'elle met d'emblée en lumière l'enjeu philosophique du texte. Une bonne explication témoigne en effet par elle-même d'un acte de compréhension. La question de la nature du plan devrait en définitive demeurer secondaire, l'essentiel étant qu'il y ait plan et que ce plan témoigne d'un effort d'explication et de compréhension.

La lecture d'un texte ne peut donc être passive, elle est un acte qui appelle l'implication du lecteur. Il en va de même de la lecture du sujet-texte du baccalauréat : il sollicite l'attention et l'implication du candidat.

*
* *

Le choix du texte d'examen est un exercice délicat. La lecture critique des annales est instructive : certains énoncés, dissertations ou textes, sont techniques et difficiles, hors de portée des élèves. On peut avancer diverses raisons : formulation trop technique ou trop abstraite, sujet trop éloigné des questions du programme, maladresse quelquefois... Un sujet, dissertation ou texte, mérite de figurer dans les épreuves du baccalauréat s'il permet au candidat, directement ou indirectement, de poser un problème. On peut préciser à ce sujet quelques règles élémentaires. Nous avons déjà parlé de la longueur du texte, une quinzaine de lignes. Cette longueur est pour ainsi dire idéale : elle est au-delà de la citation, reste en deçà d'un développement excessif, longueur qui permet de mettre réellement en œuvre un travail de lecture, un travail de manifestation de sens. Certains textes des annales comprennent des coupures signalées par des parenthèses. L'expérience montre que de tels textes offrent en général des garanties de lisibilité moindres que les textes sans coupures. Il serait donc

préférable d'écarter de tels textes, de s'en tenir à des textes qui présentent un développement argumentatif suivi. Les termes et expressions techniques appellent des notes explicatives. Les textes donnés ces dernières années ont tous fait preuve, même scrupuleusement, de ce souci explicatif. Un texte ne peut cependant pas être accompagné d'un grand nombre de notes explicatives : il perd dans ce cas une partie de sa limpidité, est suspecté d'obscurité et devient, en fait, plus technique, ce qui le rend plus difficile. Les commissions d'élaboration des sujets ont certes une tâche difficile à remplir, mais elles doivent être elles-mêmes conscientes des critères qui permettent à une explication de se muer en compréhension.

La lecture d'un texte peut se faire de manière transcendante ou immanente². Une lecture transcendante fait appel à des données ou à des connaissances extérieures au texte : connaissances spécifiques propres à une œuvre ou à un auteur, connaissances relevant de l'histoire de la philosophie... Ces textes connotés relèvent d'un choix impossible et ne peuvent figurer dans les épreuves du baccalauréat. Le même problème peut apparaître pour les sujets de dissertation. Dans les annales figure par exemple le sujet suivant : « *L'homme est-il un animal religieux ?* » Pour l'avoir soumis à une classe, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un sujet impossible parce que connoté. Le sujet est en fait une reprise de la phrase d'Aristote, que l'homme est un « animal politique ». Nulle difficulté pour celui qui connaît la pensée d'Aristote et qui perçoit que le sujet proposé n'est qu'une transposition de cette phrase sur le terrain de la religion. L'élève ignore en général cette source, est en droit de l'ignorer. Il ne peut donc comprendre la nature de la question donnée et finit par se perdre dans des considérations sur l'animalité. Il existe de la même façon des textes connotés qu'il convient d'écarter. Nous opposons à cette lecture transcendante une lecture dite immanente qui ne fait pas appel à des éléments extérieurs au texte pour une compréhension satisfaisante, lecture qui fait d'abord appel aux dispositions du lecteur. Quelles dispositions ? La curiosité et le désir ferme de s'instruire auprès d'autrui, une culture générale donnée par l'école, par le milieu social ou bien acquise par des efforts personnels. Il faut également mentionner parmi les pré-requis, on a tendance aujourd'hui à ne pas vouloir en tenir compte, le travail assidu et scolaire de l'année : ce travail prépare à la lecture compréhensive et met l'élève en confiance lorsqu'il a été pratiqué régulièrement. Notons au passage que la connaissance d'éléments externes au texte peut avoir dans certains cas un effet pervers, desservir le candidat qui croyait pouvoir s'en prévaloir. Tel est le cas quelquefois de textes de Rousseau. Il arrive que des candidats aient une connaissance de Rousseau sans rapport avec le texte proposé. Souvent ils procèdent alors à la récitation de ces connaissances, oubliant la lecture attentive et critique du texte. Ces connaissances agissent dans ce cas comme une sorte de bruit qui interdit la réflexion et nuit à la recherche du sens. Le choix du sujet par les commissions d'examen doit donc veiller scrupuleusement à l'ensemble des conditions d'une lecture immanente.

Certains collègues élèvent des objections de principe quant à la possibilité ou à la faisabilité, comme on dit, du sujet-texte. Leur critique n'épargne aucun texte, tout texte paraissant faire nécessairement appel à une lecture transcendante. Ils ne sont pas loin de vouloir remplacer cette épreuve par d'autres : comparaison de deux ou de plusieurs textes entre eux, texte soumis à des questions précises et directrices... Ces suggestions soulèvent plus de questions et d'interrogations qu'elles n'apportent de réponses. Les débats soulevés par ces nouveaux exercices seraient plus vifs que ceux que le sujet-texte peut susciter. Les collègues cités ont cependant raison de faire une lecture critique des annales du baccalauréat : il est vrai que certains textes proposés ces dernières années ne répondent pas de façon satisfaisante aux critères de l'examen. Ces mêmes annales témoignent

² Nous reprenons cette distinction entre lecture immanente et lecture transcendante de débats qui ont eu lieu dans un séminaire sur l'enseignement de la philosophie pendant l'année 1999-2000 à l'INRP.

pendant aussi de textes, plus nombreux que les précédents, qui s'accordent avec les exigences de l'examen. Ces textes ne font pas appel à une lecture transcendante, sont compréhensibles à partir des dispositions citées et sont donc accessibles à la lecture d'un élève de classe terminale. Certains textes se caractérisent même par une limpidité que des sujets d'examen de certaines autres disciplines, plus techniques et plus spécialisées, pourraient envier à notre discipline. Reste néanmoins un paradoxe : un texte relativement technique, peut-être même un peu rugueux, peut s'avérer d'un traitement plus aisé qu'un autre apparemment évident et facile. Parmi les textes, certains sont plus problématiques, d'autres plus descriptifs. Les premiers accrochent plus immédiatement l'attention et forcent la réflexion, les seconds, à l'allure plus lisse, suscitent souvent la paraphrase, même la mauvaise paraphrase.

Nous évoquerons enfin la relation entre le sujet du texte et le programme. Avec un peu d'exagération, on peut dégager deux positions. La première voudrait que le texte s'inscrive à la lettre dans le programme, voire dans une seule notion du programme. La seconde aurait tendance à considérer la relation au programme comme secondaire, accepterait donc des sujets pour lesquels la relation au programme n'apparaîtrait pas nécessairement. Cette deuxième position nous semble excessive : si programme il y a, encore faut-il que celui-ci se laisse lire dans les sujets d'examen. Les candidats travailleurs et quelquefois peu imaginatifs sont désorientés par ce type de sujet et ne voient pas leur travail reconnu par l'épreuve de fin d'année. Les exigences de la première position sont à leur manière excessives : le sujet d'examen ne fait pas nécessairement appel à une seule notion du programme, il peut légitimement faire référence à plusieurs notions qui se recoupent. Les instructions précisent bien ce point : « *Les notions [...] ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées, leur articulation entre elles et avec l'étude des œuvres, relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement* » (Arrêté du 27 mai – J.O. du 6 juin 2003). Autant dire que les notions du programme ne doivent pas être abordées les unes *après* les autres, mais plutôt les unes *par* les autres. Au-delà de l'évocation de ces positions extrêmes, il n'en reste pas moins que la question de l'articulation des sujets d'examen avec le programme est réelle. L'enseignement de la philosophie peut s'aider de nombreux moyens, audacieux et innovants dans certains cas, pour susciter la curiosité, former l'esprit et le goût. Il peut même en apparence s'écarter du programme et procéder comme un musicien qui improvise par une sorte de libre variation. Tout cela est bon et même souhaitable, mais lorsqu'il s'agit des sujets d'examen, il faut recommander de respecter la *règle* du programme, c'est-à-dire de concevoir dans leur énoncé et dans leur contenu des sujets qui s'articulent étroitement avec ce programme. Sur cette question Ferdinand Alquié a exprimé dans un article paru en 1955 une position qui garde toute sa pertinence³.

*

* *

³ « Contre cette anxiété (suscitée par la tâche du professeur de philosophie), et contre ces fuites, je ne vois qu'un remède : une conception à la fois modeste et rigoureuse de la tâche à accomplir. Le rôle des programmes est de définir cette tâche. Est-il sage, dès lors, de décourager ceux qui traitent le « programme », ceux qui exigent qu'il soit connu, ceux qui proposent au baccalauréat des questions s'y référant avec précision, ceux qui préparent leurs élèves à y répondre, ceux qui s'indignent du manque de connaissance des candidats ? A ces façons classiques de faire son métier (qui n'excluent pas, il va sans dire, tous autres moyens d'éveiller la curiosité et de former le goût) est-il raisonnable d'opposer un idéal toujours plus haut,

L'introduction du sujet-texte parmi les épreuves du baccalauréat a eu des conséquences bénéfiques pour l'enseignement de la philosophie : elle a dévoilé les liens entre cet enseignement et son histoire, elle a permis de développer auprès d'élèves qui lisent de moins en moins une activité de lecture. Nous voudrions pour finir attirer l'attention sur un aspect étrange de la lecture, ce qui en constitue en quelque sorte son mystère. Lire est une activité qui implique en quelque manière une dépossession de soi, une abdication à soi, puisqu'il faut, en toute modestie, renoncer à ses préjugés, à ses pensées premières. La lecture implique en effet un effort méthodique pour comprendre la pensée d'un autre que soi, ses développements, sa logique, ses apparentes contradictions. Ce travail instruit et forme, et, paradoxalement, conduit le lecteur de plus en plus vers lui-même. Parlant de ses lectures Rousseau dit : « 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. » (*Les Confessions, Livre VI*). Nul mieux que Rousseau n'a rendu compte de ce mystère de la lecture : loin de déposséder le lecteur de son identité, elle la lui donne en lui conférant force, personnalité, liberté.

une volonté de ne boire qu'aux sources, le souci de toujours innover et rénover, et une liberté qu'on veut totale ? Il est facile de parler de bachotage et d'abêtissement. Mais il arrive que, pour éviter le bachotage, et la récitation des cours, on n'enseigne plus rien à ses élèves. Sans doute chacun de nous est-il plus ou moins sensible à l'un ou à l'autre danger. Le plus menaçant me semble être, aujourd'hui, l'ignorance des grandes attitudes, des grandes conceptions philosophiques. Vouloir amener les élèves à juger sans s'y référer, c'est, à ce qu'il me semble, leur demander de voir et de choisir en pleine nuit. »

Ferdinand Alquié : « A propos des programmes et de leurs conséquences », *Revue de l'Enseignement philosophique*, décembre 1954-janvier 1955, 5^e année, n° 2, pp. 19-20. Texte repris dans *L'Enseignement philosophique*, Brochure d'Accueil, p. 42, 48^e année, supplément au n° 1, novembre 1997.

Cette Brochure d'Accueil s'adressait, comme son titre l'indique, aux jeunes collègues désireux de rejoindre L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public. Ce numéro spécial était à la fois une présentation générale de l'enseignement de la philosophie en France et une présentation du travail de l'Association depuis 1949, année de sa création.