

Français • 1^{re}



Épreuves anticipées du **BAC**



La
méthode

Gauthier Surin

ellipses



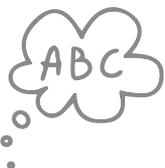
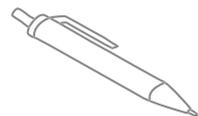
...sire, n'a pu jouir ici des bon
vain je l'ai produite sous le
le personnage sous l'ajustement
'ai eu beau lui donner un petit chapeau, de grands
n grand collet, une épée, et des dentelles sur tout
tre en plusieurs endroits des
avec soin tout ce que
prétexte aux cé
: tout cel
mples cc
uvé moy
atière, font une haute profession de ne se
ndre. Ma comédie n'a pas plus tôt
oyée par le coup d'un po
et tout ce que
aiver

De
Je partirai
J'irai par la forêt,
Je ne puis demeurer lon
Je marcherai les yeux fixés s
Sans rien voir au dehors, se
Seul, inconnu, dos cour
Triste, et le jour pour m

Je ne regarderai ni l'or
Ni les voiles au loin d
Et quand j'arriverai
Un bouquet de ho

1

Préambule : discours de la méthode



Quand le fond du problème, c'est un problème de fond...

Je m'en souviens comme si c'était hier : c'est à Strasbourg au lycée Jean Monnet, je suis élève en classe de Première. Mon professeur de français, homme charmant du sud-ouest, pas très bavard, nous rend la copie d'un commentaire. C'est un texte de Rousseau, *Les Confessions* sont au programme. J'ai eu 14/20. Cela me semble bien. Je ne suis pas mécontent. Pas loin d'avoir la meilleure note. Une camarade a eu 15 mais je ne la battraï jamais. Je le sais. Ça m'énerve, mais c'est comme ça... Et puis c'est un professeur qui note dur, on le sait tous. Pas mécontent donc, pas tout à fait satisfait non plus ; j'ai l'impression d'avoir réussi mais en même temps, j'ai l'impression d'avoir un peu raté. Comment savoir ? Que signifie ce 14 ? Pourquoi 14 et pas 12 ? Et pas 15 ? Et pas 20 ? j'ai le droit de rêver, puisque je ne comprends pas ma note, non ?... Pourquoi ai-je perdu ces six points ?

Pour y voir clair, je fais ce qu'il faut faire : je lis les annotations du professeur. Rien de révolutionnaire dans ma réaction. Je crois que c'est même assez sage. Il y en a peu, des annotations : le professeur souligne quelques erreurs d'orthographe. Dans les marges : « oui » ici, « non » là. « Bien ». « Mal dit ». Rien d'autre... La remarque générale... : « Convenable. Approfondissez ».

« Approfondir »... très bien... c'est-à-dire ?

J'essaie de comprendre : je suis donc resté à la *surface* puisqu'on me parle d'une « profondeur » insuffisante ; je ne suis en tout cas pas *descendu* suffisamment loin... Cela va bien à un professeur de lettres de parler par métaphore, je l'admets¹. Mais encore faut-il avoir les clés de la métaphore. Il ne me les donne pas. Alors, à quoi renvoie l'image ? « Descendre », oui mais où ? Et à la « surface » de quoi ? Du texte que j'avais à étudier ? De mon propre commentaire ? Le texte que j'ai moi-même écrit et rendu ? L'un ne va sans doute pas sans l'autre... J'ai le sentiment pourtant d'avoir compris le texte de Rousseau, le professeur n'a pas relevé de contresens dans ma copie. Je pense par ailleurs avoir rédigé assez clairement, et suffisamment : deux copies doubles tout de même... À côté de quoi, ou plutôt, « au-dessus » de quoi suis-je donc passé ? Je suis comme en pleine mer : je regarde par-dessus-bord, je sens qu'il y a du fond mais je ne vois pas le fond... j'ai un peu la nausée... je pense à Baudelaire et à ce vers d'un

1. Il n'était d'ailleurs pas le premier à l'utiliser sur mes copies : tous les enseignants s'y mettaient et la liste était longue des métaphores spatiales pédagogiques que je trouvais sur mes devoirs : « va plus *loin* », « de bonnes *pistes* », « sur la bonne *voie* », « ne sépare pas la forme du *fond* », « tu tombes à *côté* », « à *creuser* », « hors sujet », « *loin* d'être bon », « *proche* d'être bien »... Cette fameuse profondeur n'était donc pas seulement l'apanage du français... et il y aurait sans doute quelque chose à dire sur cette spatialisation de l'évaluation, semblable à la spatialisation du temps dont Bergson parle dans toute son œuvre, mais nous irions trop *loin*...

poème que le professeur nous a donné pour l'oral et je me demande si ça ne ressemble pas furieusement à ce qu'il s'agit de faire lors d'un commentaire en français, à savoir :

Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe ?
Au fond de l'Inconnu pour trouver du *nouveau*¹.

C'est mystique... ça donne le vertige... de quoi se résigner devant ce « sens caché », ce monde « en-dessous » (ou ce monde « à l'envers » auquel j'aurais pensé si, à cette époque, *Stranger Things*² avait existé...) ce monde que j'ai peut-être bien senti mais pas assez cerné, n'ayant pas suffisamment plongé, ou creusé, pour le saisir... là-bas... 6 points sous terre...

« Approfondir ».

Ces profondeurs mystérieuses de la littérature m'effrayaient, il faut bien le dire. Elles m'irritaient surtout, insaisissables. Je n'étais pas loin de renoncer, de penser avec mes camarades qu'un commentaire c'était de la chance, que personne ne savait ce qu'on y cherchait dans ces textes, le prof pas plus que les autres d'ailleurs : et qu'au fond, le prof, il notait à la tête. Tu lui plaisais, il te mettait 14. Tu lui plaisais pas, 8. Pas plus de « sens caché » que de beurre en branche... et dans les deux cas, 14 ou 8, il te dit à la fin d'approfondir... Alors oui, elles m'effrayaient ces profondeurs, elles m'irritaient, mais enfin, je l'avoue, elles m'attiraient aussi, fascinantes – et j'avais lu le *Voyage au centre de la terre*³ de Jules Verne : l'aventure me tentait, l'aventure se tentait.

Je ne me résignais donc pas : prenant mon courage à deux mains et n'écou- tant que lui, mon courage, j'attendis la fin du cours et je demandai très poliment au professeur ce qu'il fallait entendre par là : « approfondir ».

Sa réponse, comme sa remarque, fut courte : « développez ! »

Imparable.

J'avais désormais sur les bras deux mots au sens obscur, et non plus seule- ment un.

J'écris donc ce manuel pour cet élève que j'étais, pour essayer de lui répondre. Tenter d'éclairer sa lanterne dans cette plongée vers les grands fonds. Peut-être, parmi vous qui lisez, s'en trouvent-ils certains qui sont comme je l'étais alors, un peu perdus, désorientés. Nous tâcherons de faire le chemin ensemble.

Le chemin : μέθοδος en grec.

La méthode.

-
1. Charles BAUDELAIRE, *Les Fleurs du mal*, « Le Voyage », CXXVI, 1857.
 2. Matt et Ross DUFFER, *Stranger Things*, Netflix, 2016.
 3. Jules VERNE, *Voyage au centre de la terre*, 1864.

Les trois lois de ma méthode

Je sais que la jeunesse a de saines lectures et il est faux de dire qu'elle lit moins qu'auparavant. Qu'avais-je lu, moi, en classe de Première ? Je commençais à peine. C'est en Première que j'ai découvert Camus, *La Peste*¹, et Sartre, *Les Mouches*² : alors oui j'ai lu. Mais avant ça ? Pas grand-chose... Alors elle lit beaucoup de mangas, cette jeunesse, c'est vrai... mais il y en a de très bons, de très profonds (tiens, déjà le retour de cette profondeur)... nous aurons l'occasion d'en reparler... mais combien d'élèves vois-je à l'interclasse sortir de leur sac et ouvrir avec avidité *Hunger Games*³, *Divergente*⁴, *Le Seigneur des anneaux*⁵... pour ne citer que les titres les plus lus ?

Beaucoup parmi vous doivent-ils dès lors connaître Isaac Asimov. Peut-être avez-vous lu le cycle des *Robots*⁶, du moins connaissez-vous sans doute le film *I, Robot*⁷, tiré de ce cycle. *Fondation*, éventuellement, les romans ou la série télévisée⁸. La simplicité et la rigueur avec laquelle cet auteur de science-fiction a édicté pour la première fois en 1942 les « trois lois de la robotique », qui marqueront définitivement le genre de la science-fiction, est remarquable. Il les formule ainsi :

- « 1. Un robot ne peut porter atteinte à un être humain ni, restant passif, laisser cet être humain exposé au danger ;
2. Un robot doit obéir aux ordres donnés par les êtres humains, sauf si de tels ordres entrent en contradiction avec la première loi ;
3. Un robot doit protéger son existence dans la mesure où cette protection n'entre pas en contradiction avec la première ou la deuxième loi. »

Pourquoi citer ces lois ?

Je vais tâcher d'en imiter la forme pour m'en tenir moi-même dans ce manuel à une méthode. Il n'y a sans doute pas qu'une seule méthode pour mener ce projet à bien, mais s'en tenir à une et à une seule est un principe « provisoire » de la sorte de ceux que conseille Descartes dans le *Discours de la méthode*⁹,

-
1. Albert CAMUS, *La Peste*, 1947.
 2. Jean-Paul SARTRE, *Les Mouches*, 1943.
 3. Suzanne COLLINS, *Hunger Games*, 2008.
 4. Veronica ROTH, *Divergente*, 2011.
 5. J.R.R. TOLKIEN, *Le Seigneur des Anneaux*, 1954.
 6. Isaac ASIMOV, *Les Robots*, Gnome Press, 1950.
 7. Alex PROYAS, *I, Robot*, 2004.
 8. David S. GOYER et Josh FRIEDMAN, *Foundation*, 2021.
 9. DESCARTES, *Discours de la méthode*, 1637.

principe qu'il juge très prudent d'observer. Descartes nous dit que suivre un chemin et toujours le même nous permet au moins d'arriver « quelque part ». Vous reconnaîtrez que ce n'est pas bête...

J'imite donc Asimov, je suis Descartes, et je jalonne mon chemin de ces quelques principes :

1. Me souvenir que j'ai été moi-même un élève de Première, et m'appuyer sur cette expérience.

Trop souvent on oublie, nous autres professeurs, qu'avant que d'être ce que nous sommes, nous avons été ce que vous êtes, des élèves, des « voyageurs égarés dans la forêt » comme dit Descartes. Et cet oubli trop souvent nous égare... Nous imaginons que nous faisons à 17 ans les copies que nous faisons aujourd'hui (et que nous ne faisons d'ailleurs plus depuis bien longtemps...). Je pense pour ma part que mes commentaires valaient peut-être 14 mais pas le prix Nobel – si le prix Nobel vaut encore quelque chose... J'essaierai donc d'avoir le don de double vue, de me placer en même temps dans la peau de l'élève que vous êtes – et vous avez la peau dure – et dans celle du professeur que je suis.

2. M'appuyer sur mon expérience de professeur.

Il faut bien que cela serve un peu... Recenser les erreurs récurrentes des élèves, celles que je retrouve souvent dans les copies de l'année et dans celles du Bac, essayer de leur donner du sens. C'est-à-dire : comprendre pourquoi les élèves « n'approfondissent » pas, par exemple. Comprendre pourquoi ils ne saisissent pas le principe de l'accroche, de l'amorce, de l'ouverture. Pourquoi ils tombent dans la « paraphrase ». En somme, partir du principe que l'élève n'est pas de mauvaise volonté (ce qui est parfois le cas, si je m'en tiens à mon principe de méthode 1 : j'avais souvent d'autres choses à considérer que la leçon du prof... et à mon principe 2 : je pense à certains phénomènes, partisans du moindre effort, qui hantent mes salles de cours et tiennent les murs du fond afin qu'ils ne tombent pas...). Cependant il va de soi que la méthode doit servir à limiter les efforts pour les rendre plus efficaces, et je considère que les erreurs qui reviennent le plus fréquemment ne sont pas dues à la paresse des élèves (...1...2...) ni en outre à leur « malin génie », pour reprendre un autre mot de Descartes, c'est-à-dire à leur volonté de mal faire (non ça, au lycée, je ne tenais pas à mal faire). Je tiendrai pour principe qu'il y a des raisons pour lesquelles les élèves s'égarant, et **s'égarant souvent dans la même direction**. Si tous les élèves ou la majorité d'entre eux font tous les ans les mêmes erreurs, ce n'est pas pour rien. En sens inverse, l'expérience des réussites me sera précieuse : il faudra que je me souviene des progressions et que j'essaie

de comprendre ce qui a fait que des élèves ont pu avoir le « déclic ». Tout ce livre n'a pour objectif que de provoquer ce « déclic », d'enclencher chez vous le mécanisme.

Or, pour enclencher, ou déclencher (?) la machine, et pour suivre mon principe 1, il faudra que je me mette d'abord à l'école des auteurs que j'enseigne : « instruire et divertir » dit Racine dans la préface de *Phèdre*¹ en s'inspirant d'Horace. Si les classiques s'appellent « classiques », c'est d'abord parce qu'on les étudie en classe... et si on les étudie en classe, eux et pas d'autres, c'est qu'avant tout, si on sait les entendre, ils sont captivants². Ils savaient, ces grands Anciens, comme je le sais maintenant selon mon principe 2, que le savoir ne se transmet pas, ou moins bien, à quelqu'un qui s'ennuie... Il faudra donc un peu vous divertir, bande d'hurluberlus !

3. Définir et clarifier les objectifs du programme, et tout orienter en fonction d'eux.

La clarification des programmes doit se faire en fonction de mes principes 1 et 2. Ce n'est pas que leur rédaction soit particulièrement obscure ou hermétique. C'est qu'elle se destine à un public de professeurs. Il s'agit donc en quelque sorte de traduire, d'expliquer, de rendre palpable à un élève qui ne fait pas, le pauvre, du français toute la journée et qui jongle avec les maths, les SVT, les langues, les SES, etc. ce qu'on attend de lui. Ces programmes représentent par ailleurs un cadre, une forme d'idéal, que l'usage précise. Beaucoup de notions qu'ils contiennent peuvent-elles ainsi nous paraître, à nous autres professeurs, sinon peu claires, du moins a priori un peu abstraites : c'est d'abord une façon de ménager pour les enseignants un espace à leur liberté pédagogique. Un professeur de lettres est très libre dans ses méthodes, ses choix de textes, dans sa pédagogie. Par ailleurs, il existe des moments où professeurs et inspecteurs s'accordent sur les exigences à avoir et, en confrontant les programmes aux sujets concrets des Épreuves Anticipées de Français³, donnent du sens à tous ces grands principes. C'est le cas notamment des réunions d'harmonisation, sur lesquelles je m'appuierai et qui ont lieu avant les corrections du Bac : elles sont l'un de ces moments où l'on comprend vraiment ce que les programmes veulent dire, parce que tous ensemble, et copiés sous les yeux, on leur fait dire quelque chose.

1. RACINE, *Phèdre*, 1677.

2. Captivants parfois jusqu'à devenir inquiétants : une *Fable* de La Fontaine, apprise une fois, ne vous quittera plus...

3. Nous abrègerons désormais en EAF.

Ma méthode n'exige en retour du lecteur, de vous, de l'élève de Première qui prépare son Bac, qu'une seule chose : **faire le pari que les méthodes pour les épreuves du Baccalauréat ont du sens, que chaque chose qu'on lui demande n'est pas arbitraire mais a des raisons**. Dès lors que l'on comprendra ce qu'est une dissertation littéraire, on comprendra pourquoi il faut une accroche, une problématique, des transitions, des introductions partielles, etc. et tout cela viendra ensuite naturellement.

« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée », nous dit Descartes. Malheureusement, « ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien ».

Appliquons-nous.

Qu'est-ce que le « français » au lycée ?

1. La délicate délimitation des territoires de chaque matière au lycée

Pour se mettre en chemin, si nous filons la métaphore étymologique de la « méthode », il faut d'abord être quelque part. Cela va sans dire. C'est l'évidence même... mais il est parfois bon de commencer par des évidences : nous ne le verrons souvent dans ce manuel. Cette évidence est pourtant décisive car c'est ce « quelque part » où nous cheminerons qui déterminera notre rythme, notre allure, notre effort, l'équipement nécessaire *et tutti quanti*... On ne marche pas de la même manière en plaine et en haute montagne, sur des sentiers caillouteux ou les pieds dans l'eau : ainsi, avant de savoir où l'on va faut-il d'abord savoir où l'on est, savoir où l'on met les pieds.

Posons-nous dès lors cette question que nous ne nous posons jamais : qu'est-ce que le français au lycée ?

On ne se pose jamais cette question, cependant il ne paraît pas totalement insensé de le faire à l'heure d'affronter le grand rituel des EAF et alors qu'on aborde la dernière année de français de sa jeune carrière scolaire ; certains bien sûr, *the happy few* comme le dirait Stendhal¹, continueront de l'étudier après le Bac... et plus longtemps encore pour les très *happy few*...

Si l'on ne se pose jamais cette question, c'est que la réponse paraît aller de soi : on a toujours fait du français à l'école et l'on sait bien ce que c'est. On ne se pose d'ailleurs la question pour aucune matière : physique, mathématiques, SVT, anglais, histoire... on sait ce que c'est... on pratique depuis toujours. À bien y réfléchir toutefois, on serait bien embêté de donner une réponse satisfaisante.

1. STENDHAL, *La Chartreuse de Parme*, 1839.

Ce n'est pas toujours simple, pour ne pas dire jamais. Je fais souvent le test en début d'année de Seconde : « qu'est-ce que la physique ? Qu'est-ce que la chimie ? »... la salle sonne alors étrangement vide... on entend la mouche voler (vous savez cette mouche... il y a toujours une mouche dans une salle de classe...)... on me regarde avec des grands yeux... on lève la main... puis on la baisse... au bout d'un certain temps, on tente :

« En physique on fait des calculs, on pose des équations.
Comme en maths ?
Oui, mais en physique on étudie des choses concrètes : la lumière !
C'est vrai : c'est donc la science de la lumière ?
On étudie aussi les sons !
Quel rapport entre les sons et la lumière ?
C'est invisible !
Intéressant, mais on s'éloigne...
Ça se propage !
On se rapproche... »

Vous conviendrez que la définition n'est pas évidente, mais qu'au-delà de la matière qui nous intéresse ici plus particulièrement, le français, il peut être intéressant, voire même utile, de comprendre pourquoi telle discipline scolaire est distincte de telle autre et ce qui fait la spécificité de chacune. Cela peut aider la réussite, en orientant la réflexion, en permettant de poser les problèmes clairement et donc de les résoudre. Enfin, il est tout de même bon de savoir ce qu'on fait de ses journées ! De savoir pourquoi on se lève le matin !

Tentons l'exercice de la définition.

Regardons rapidement le contenu et les méthodes de ces matières qui occupent une bonne partie de vos vies et nous resserrons sur le français au fur et à mesure : c'est bien là notre but, de savoir en quoi le français au lycée mérite un enseignement spécifique et des professeurs spécifiques.

Dès lors que l'on regarde de plus près ces disciplines, on s'aperçoit assez vite que les recoupements sont nombreux, que les contenus se superposent, que les méthodes se partagent. Revenons sur notre exemple de la physique, de la chimie et des mathématiques : s'il paraît clair que la physique étudie les lois du mouvement, la chimie les lois de la constitution de la matière, que les mathématiques sont la science des rapports et des proportions en général, il n'en est pas moins vrai qu'en physique et qu'en chimie l'instrument d'investigation principal, pour ne pas dire le seul, est l'outil mathématique. La physique et la chimie ne sont-elles dès lors que des territoires de la mathématique, de simples mathématiques appliquées ? Il y a ici identité de méthode, « mathesis universalis » dirait Descartes, et la différence passe entre les objets étudiés. Poreuses frontières...