

Corrigé rédigé – Méthodologie : l'explication de texte philosophique

Maîtriser l'épreuve de l'explication de texte au baccalauréat de philosophie (Terminale générale)

Durée : 4 h – Sans document – Sur 20 points · Philosophie Terminale

Sujet : Apprend-on à faire usage de sa raison ?

Introduction

Kant ouvre son opuscule sur les Lumières par un mot d'ordre emprunté à Horace : « Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! » L'impératif suppose que l'entendement est déjà là, et qu'il manque pourtant quelque chose pour s'en servir : c'est exactement ce que le sujet interroge.

Apprendre, c'est acquérir par l'exercice, l'expérience ou l'enseignement ce que l'on ne possédait pas. Faire usage de quelque chose, c'est en tirer un effet réglé, ce qui suppose de savoir comment s'en servir. La raison, enfin, désigne la faculté de distinguer le vrai du faux et d'enchaîner des pensées selon des principes, faculté que la tradition tient pour le propre de l'homme.

Or ces définitions se heurtent. Si la raison est une faculté naturelle, également présente en tout homme, il n'y a rien à apprendre : on ne s'exerce pas à avoir des yeux, on voit. Mais si nul apprentissage n'était requis, on ne comprendrait pas que les hommes se contredisent, se trompent et tiennent pour évident ce qu'un examen suffit à ruiner. L'expérience de l'erreur atteste donc qu'avoir la raison et en faire usage sont deux choses différentes.

Faut-il alors dire que la raison, possédée par tous, ne réclame aucun apprentissage, ou bien que son usage correct suppose une formation sans laquelle la faculté demeure inemployée, voire nuisible ?

Nous montrerons d'abord que la raison, en tant que faculté naturelle également répartie, semble exclure toute idée d'apprentissage. Nous verrons ensuite que l'expérience de l'erreur impose pourtant une discipline qui, elle, s'enseigne. Nous soutiendrons enfin qu'apprendre à faire usage de sa raison, ce n'est pas recevoir un savoir, mais conquérir une autonomie qui ne s'acquiert que dans l'épreuve de la contradiction.

I. La raison est une faculté naturelle : à ce titre, elle ne s'apprend pas

La première évidence est celle d'une égalité. Descartes ouvre le Discours de la méthode en observant que le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, et il le prouve par un argument ironique : chacun s'en estime si bien pourvu que ceux même qui sont les plus difficiles à contenter en toute autre chose n'en désirent pas davantage. Personne ne se plaint de manquer de jugement. Cette confiance universelle, loin d'être une vanité, manifeste que la puissance de distinguer le vrai du faux appartient à tous les hommes en tant qu'hommes. Si elle s'acquerrait, elle serait inégalement répartie, comme le sont la fortune ou l'instruction ; or elle ne l'est pas. La raison apparaît donc comme un don, non comme un acquis, et l'idée d'un apprentissage semble aussitôt superflue.

Cette égalité se comprend d'ailleurs à partir de la définition même de l'homme. Aristote le caractérise comme le vivant doué de logos, c'est-à-dire capable à la fois de parole et de calcul rationnel. Un enfant de quatre ans qui, voyant la table mise pour trois, conclut qu'il manque une assiette, raisonne sans avoir jamais appris la règle qu'il applique. De même, l'usage spontané du langage suppose une syntaxe que nul n'a enseignée explicitement à celui qui parle. La raison est donc à l'œuvre bien avant toute école ; elle opère dès que l'esprit rapporte une conséquence à un principe. On n'apprend pas plus à raisonner qu'on n'apprend à désirer : l'activité précède toujours la leçon qui prétendrait la fonder.

Il faut mesurer la force de cette position. Si la raison était apprise, elle dépendrait d'un maître, et ce maître à son tour d'un autre, à l'infini : jamais aucun savoir ne pourrait commencer. Il faut donc bien qu'existe une capacité première, non enseignée, qui rende possibles tous les enseignements. Leibniz remarquait que l'esprit n'est pas une table rase, et que la nécessité des vérités mathématiques ne s'apprend pas de l'expérience. La conséquence est claire : ce que l'éducation peut atteindre n'est jamais la faculté elle-même, mais seulement la manière dont elle s'exerce. Reste que cette précision, loin de clore la question, la relance : car si la faculté est égale, l'inégalité des jugements devient inexplicable.

L'égalité de la raison ne peut donc constituer une réponse complète, puisqu'elle rend incompréhensible ce que chacun observe : les hommes, également raisonnables, ne parviennent pas aux mêmes conclusions et se trompent abondamment. Il faut alors chercher ailleurs que dans la faculté la cause de cette divergence, et examiner ce qui, dans son emploi, peut faire défaut.

II. Mais l'expérience de l'erreur prouve que l'usage de la raison suppose une discipline apprise

Descartes lui-même ne s'arrête pas à l'égalité du bon sens ; il en tire aussitôt la conclusion inverse de celle qu'on attendait. Puisque la faculté est commune, la diversité des opinions ne vient pas de ce que les uns seraient plus raisonnables que les autres, mais de ce que nous conduisons nos pensées par diverses voies. Ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, ajoute-t-il, le principal est de l'appliquer bien. Or une voie se choisit, une application se règle : voilà précisément ce qui peut être appris. Les règles de la méthode, évidence, division, ordre et dénombrement, ne créent pas l'entendement, elles l'empêchent de se précipiter. L'erreur cesse alors d'être une infirmité naturelle pour devenir une faute d'attention, c'est-à-dire quelque chose dont nous sommes responsables et que nous pouvons corriger.

L'histoire des sciences confirme que cette correction ne va pas de soi. Bachelard montre que l'esprit qui aborde un objet n'est jamais vierge : il arrive chargé d'images et d'opinions qui font écran, et qu'il nomme des obstacles épistémologiques. L'élève croit spontanément qu'un corps lourd tombe plus vite qu'un corps léger, parce que l'expérience quotidienne le lui suggère ; il faut la construction galiléenne du plan incliné pour défaire cette évidence. La science ne prolonge donc pas le sens commun, elle se bâtit contre lui. Apprendre à faire usage de sa raison consiste ici en un travail négatif avant d'être positif : il s'agit de détruire des habitudes de pensée, ce qui exige une discipline, des exercices et un maître capable de contrarier les premières certitudes.

Cette discipline n'est pas seulement individuelle. Durkheim rappelle que l'être social, avec sa langue, ses savoirs et ses règles de raisonnement, n'est présent dans aucune constitution innée : il est transmis par l'éducation. Les démonstrations que nous jugeons évidentes reposent sur des siècles d'élaboration logique dont l'école nous fait hériter en quelques années. Sans cette transmission, la faculté resterait à l'état de puissance inemployée, comme une main sans métier. Mais l'argument porte en lui sa propre limite : si la raison n'était qu'une somme de procédures reçues, celui qui les applique obéirait encore à un autre, et l'on retomberait dans la tutelle que le sujet met précisément en question.

Apprendre des règles et des savoirs constitués ne garantit donc nullement que l'on pense par soi-même : un esprit parfaitement discipliné peut demeurer un esprit docile. Il faut par conséquent distinguer deux apprentissages, celui des contenus et celui de l'autonomie, et se demander ce qu'exige le second.

III. Apprendre à faire usage de sa raison, c'est conquérir une autonomie dans l'épreuve de la contradiction

Kant nomme minorité l'incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, et il précise qu'elle est dont on est soi-même responsable lorsqu'elle tient non au manque d'entendement mais au manque de résolution et de courage. Il est commode d'être mineur : un livre tient lieu d'intelligence, un directeur de conscience tient lieu de morale, un médecin décide du régime. Ce qui manque n'est donc pas une capacité, mais une décision. Apprendre à faire usage de sa raison, c'est en ce sens apprendre à oser, ce

qui n'est pas un savoir de plus mais un changement de rapport à soi. On comprend alors la formule selon laquelle on n'apprend pas la philosophie mais à philosopher : ce qui s'acquiert est un exercice, non un contenu.

Cet exercice, pourtant, ne s'accomplit pas dans la solitude. Kant observe qu'un individu isolé se libère difficilement de ses habitudes, tandis qu'un public le peut, pourvu qu'il jouisse de la liberté de faire un usage public de sa raison. Mill le montre plus précisément encore : une vérité que l'on n'a jamais eu à défendre devient un dogme mort, répété sans être compris. Celui qui ne connaît que sa propre position ne la connaît guère, car il ignore les raisons qui la soutiennent. L'objection est donc pédagogique avant d'être polémique : c'est en devant répondre que l'on découvre ce que l'on pensait réellement. La discussion réglée, du dialogue socratique au séminaire scientifique, est l'institution par laquelle un esprit apprend à posséder ses propres raisons.

Un tel apprentissage n'est jamais achevé. Popper définit l'attitude rationnelle non par la possession de la vérité mais par la disposition à exposer ses conjectures à la réfutation : une théorie vaut par les faits qu'elle interdit et par les risques qu'elle prend. Einstein annonçant en 1915 que la lumière devait être déviée par un champ de gravitation offrait à l'expérience de quoi le démentir, et c'est ce qui fit de sa thèse une thèse scientifique. Faire usage de sa raison consiste ainsi à rester disponible pour la correction, ce qui suppose une vertu, le courage d'avoir tort, plus difficile à acquérir qu'aucune technique. Les Lumières, écrit Kant, sont moins un état qu'un processus : l'apprentissage dont il s'agit dure autant que la vie de celui qui pense.

Il reste à rassembler ces trois moments pour répondre nettement à la question posée.

Conclusion

Nous sommes partis de l'évidence d'une faculté naturelle et également partagée, qui semblait rendre tout apprentissage superflu. L'expérience de l'erreur nous a conduits à distinguer la faculté et son emploi, et à reconnaître dans la méthode, la rupture avec l'opinion et la transmission scolaire autant d'apprentissages nécessaires. Mais ces apprentissages, portant sur des contenus et des procédures, laissaient intacte la possibilité d'une raison docile.

On apprend donc bien à faire usage de sa raison, mais ce que l'on apprend n'est ni la faculté, qui est donnée, ni seulement des règles, qui peuvent être appliquées servilement : c'est l'autonomie, c'est-à-dire la disposition à ne tenir pour vrai que ce que l'on a soi-même examiné et soumis à l'objection d'autrui. Cet apprentissage est moins une acquisition qu'une conquête, et il ne s'achève jamais.

Mais si l'usage autonome de la raison exige la libre discussion, que devient-il dans une société où les opinions circulent sans jamais se rencontrer ?

Ce qui est évalué	Points
Introduction : définition des termes, tension, problème et annonce du plan	4
Progression argumentative : trois moments distincts qui se répondent, transitions rédigées	5
Références philosophiques exactes et réellement utilisées, non plaquées	4
Exemples précis, analysés et articulés à la thèse défendue	3
Conclusion, qualité de l'expression et correction de la langue	4

Ce que le correcteur valorise — Ce qui sépare cette copie d'une copie moyenne n'est pas le nombre d'auteurs cités mais le fait que chaque auteur y sert à franchir une difficulté précise, née du moment précédent. Le correcteur valorise ici la distinction tenue d'un bout à l'autre entre la faculté, son emploi réglé et son usage autonome : c'est elle qui empêche le devoir de tourner en rond autour de l'opposition scolaire entre l'inné et l'acquis.