|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **N°** | **Titre de la ressource** | **Points essentiels** | |
| 1 | [Exemple de sujet commenté - sujet zéro n°2 sur le thème de la parole](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/35/7/RA19_Lycee_G_1-T_HLP_Exemple-sujet-commente_sujet-zero2_1205357.pdf)  (nov. 2019) | Cette ressource prend appui sur le sujet zéro n°2[[1]](#footnote-1)  ***George Dandin, paysan fortuné, a épousé la fille d’une famille noble et désargentée. Son épouse lui est infidèle et ses beaux-parents, Monsieur et Madame de Sotenville, le méprisent.***  GEORGE DANDIN. Puisqu’il faut parler catégoriquement, je vous dirai, Monsieur de Sotenville, que j’ai lieu de…  M. DE SOTENVILLE. Doucement, mon gendre. Apprenez qu’il n’est pas respectueux d’appeler les gens par leur nom, et qu’à ceux qui sont au-dessus de nous il faut dire Monsieur tout court.  GEORGE DANDIN. Hé bien, Monsieur tout court, et non plus Monsieur de Sotenville, j’ai à vous dire que ma femme me donne…  M. DE SOTENVILLE. Tout beau. Apprenez que vous ne devez pas dire ma femme, quand vous parlez de notre fille.  GEORGE DANDIN. J’enrage. Comment, ma femme n’est pas ma femme ?  MME DE SOTENVILLE. Oui, notre gendre, elle est votre femme, mais il ne vous est pas permis de l’appeler ainsi, et c’est tout ce que vous pourriez faire, si vous aviez épousé l’une de vos pareilles.  GEORGE DANDIN. Ah ! George Dandin, où t’es-tu fourré ? Et de grâce, mettez pour un moment votre gentilhommerie à côté et souffrez que je vous parle maintenant comme je pourrai. Au diantre soit la tyrannie de toutes ces histoires-là. Je vous dis donc que je suis mal satisfait de mon mariage.  M. DE SOTENVILLE. Et la raison, mon gendre ?  MME DE SOTENVILLE. Quoi, parler ainsi d’une chose dont vous avez tiré si grand avantage ?  GEORGE DANDIN. Et quels avantages, Madame, puisque Madame y a ? L’aventure n’a pas été mauvaise pour vous, car sans moi, vos affaires, avec votre permission, étaient fort délabrées, et mon argent a servi à reboucher d’assez bons trous ; mais moi de quoi y ai-je profité, que d’un allongement de nom, et au lieu de George Dandin, d’avoir reçu par vous le titre de Monsieur de la Dandinière ?  **MOLIÈRE, *George Dandin ou le Mari confondu*, acte I, scène 4, 1668.**  **Question d’interprétation littéraire :**  *Selon vous, qui domine dans le dialogue ci-dessus ?*  **Question de réflexion philosophique** :  *La parole peut-elle être une arme sociale ?*  *Pour construire votre réponse, vous vous référerez au texte ci-dessus, ainsi qu’aux lectures et connaissances, tant littéraires que philosophiques, acquises durant l’année.* | |
| * **Attendus pour la question d’interprétation littéraire : « Selon vous, qui domine dans le dialogue ci-dessus ? »**   *On distingue, dans les remarques suivantes, la réflexion du professeur, qui doit prendre en considération la variété des traitements possibles, et le travail de l’élève, qui trouve un fil, une intuition, et qui n’a évidemment pas à maîtriser l’ensemble du panorama.*  L’analyse du texte pourrait donner lieu à une réflexion essentiellement contextuelle : au XVIIe siècle, le public d’un divertissement joué à la Cour ne pouvait guère hésiter quant au ridicule de Dandin, si bien que la supériorité sociale de ses beaux-parents et adversaires dans le dialogue ne fait alors aucun doute, quelque caricaturés que soient les Sotenville. Cependant, les ambiguïtés du texte sont réelles, et encore soulignées par le découpage : aussi bien n’attend-on pas ici des élèves des connaissances générales de l’œuvre, mais au contraire une lecture attentive de l’extrait choisi.  La formule « Selon vous », qui ouvre la question d’interprétation, n’est pas un simple appui rhétorique et mérite d’être prise au sérieux. Comme l’ont rappelé les indications données dans l’introduction aux ressources, c’est bien une parole personnelle qui est attendue.  La diversité des réponses ne constitue sur ce point aucun frein à l’évaluation. On peut en effet attendre, dans des développements eux-mêmes susceptibles d’adopter des formes et des progressions variées :  **a.** *soit que ce sont les nobles qui dominent* (comme le montre l’empêchement de progression de la parole de Dandin, notable dès les premières répliques, qui ne peut faire entendre son discours, constamment contesté et réprimandé quant à ses formes et usages) ; l’argument d’histoire littéraire (et sociale) peut alors corroborer cette analyse, de même que d’autres éléments du texte également (le ridicule de son titre, la grossièreté de ses usages) ;  **b.** *soit que Dandin finalement domine* : même s’il est au début malmené, il parvient non pas à se soumettre à l’ordre discursif des bienséances, mais à faire éclater une vérité économique de dépendance de ceux qui prétendent l’éduquer ; le découpage choisi et la fin de l’extrait rendent cette lecture très nette ;  **c.** *soit une réponse attentive aux effets de symétrie* et finalement d’égalité dans la scène de querelle, renvoyant les deux camps dos à dos et niant même l’idée de domination discursive : la parole de l’un est inadéquate et ridicule ; la position des autres ruine l’impression de supériorité dans laquelle ils s’installent, mais pour laquelle ils ne sont finalement pas crédibles ; l’onomastique met aussi à égalité le ridicule entre « M. de la Dandinière » et de plus anciens aristocrates toutefois appelés « M. et Mme de Sotenville » ;  **d.** *soit un prolongement de la thèse précédente, avançant l’idée d’une position de surplomb réservée au seul public*, face à des ridicules qui se détruisent l’un l’autre ;  **e.** *soit un développement de la thèse précédente, avançant l’idée d’une domination* in fine *dévolue au dramaturge*, opposant deux systèmes de valeurs qu’il fait vaciller : le rire du public de cour en viendrait ainsi à mettre en cause l’ordre aristocratique, dans l’égalité de ridicule entre le riche paysan qu’est Dandin et les nobliaux campagnards que sont ses beaux-parents.  Les pistes d’interprétation pertinente sont donc multiples. Trois critères essentiels permettent de les évaluer, puisque ce n’est pas la conformité à une seule perspective de lecture qui constitue le cœur de l’exercice, ni son intérêt ; c’est au contraire la capacité à soutenir une thèse quant au sens du texte, confirmée par l’attention à sa lettre et à sa forme, et justifiée par des exemples et leur analyse.   * **L’évaluation attend donc d’une part :** * une expression claire, dense et correcte ; * des analyses mises au service de l’interprétation défendue, quelle qu’elle soit parmi les possibles ci-dessus exposés, mais qui n’occultent pas un pan du texte en faisant parler la partie pour le tout, et qui puissent être étayées par des exemples probants.   Ces deux critères constituent les attendus fondamentaux de l’exercice.  Ainsi, un candidat capable de soutenir l’une des thèses avancées ci-dessus, en renvoyant au texte sans erreur majeure de compréhension, aura montré sa capacité à saisir la portée d’une question comme à défendre une lecture du texte.   * **L’évaluation s’appuiera en outre :** * sur les capacités à approfondir, à nuancer, voire ici à interpréter les termes du sujet (lorsque la copie en vient à contester l’idée de domination, ou à la faire jouer au-delà des seuls protagonistes de la scène) : ce second ensemble permet de déterminer des éléments de valorisation | * **Attendus pour la question de réflexion philosophique : « La parole peut-elle être une arme sociale ? »**   On n’attend pas des élèves qu’ils épousent et condensent la rhétorique canonique de la « dissertation », adossée à ses moments constitutifs – introduction, développement, transitions, conclusion. On tient en outre compte (a) du temps relativement bref imparti à l’écriture elle-même au sein des deux heures dévolues à cette épreuve, et (b) de la variété possible des formes de discours recevables et valorisables, à partir du moment où ils actualisent les vertus intellectuelles et discursives requises. Mieux vaut une lecture limitée mais précise et une véritable attention portée au texte, qu’une lecture abondante et hâtive, induisant une réponse allusive et incertaine aux questions posées. Une telle lecture va évidemment prendre aux élèves du temps. Pour cette raison, on appréciera positivement des formats de rédaction relativement brefs, s’ils sont bien construits et bien conduits, et qu’ils permettent l’exercice d’une réflexion. Celle-ci s’entend, très classiquement, comme *la capacité d’une pensée à se reprendre et à se transformer, à partir d’une position initiale qui se trouve ainsi, d’une manière ou d’une autre, déplacée*.  La philosophie se nourrit de la capacité à s’étonner, face à ce qui peut sembler évident, ou banal.   * **Dans cette perspective, on pourra valoriser :** * l’attention portée à la question elle-même : la formule même d’ « arme sociale » pourra conduire les élèves à une certaine forme d’étonnement : il ne va pas de soi en effet, ni que la société soit un champ de bataille (de quelle bataille s’agit-il alors et quelles en sont les formes ?), ni que la parole puisse être une arme (le terme d’ « arme » doit-il être compris au sens propre ou en un sens figuré ? Et relativement à quel type d’affrontement ?). * l’attention portée grâce au texte lui-même, à l’instabilité et à la mobilité des positions respectives des personnages : que serait une arme qui se retournerait sans cesse contre son utilisateur ? ne manquerait-elle pas d’efficacité ? qui domine en réalité dans ce passage ? On peut imaginer que certains élèves seront sensibles à l’orientation même du texte et à sa dynamique propre : Dandin se voit couper la parole ; mais il la reprend, et la tirade finale ajoute à l’affrontement une dimension de manifestation et de dévoilement qui pourrait participer, sinon d’un retournement, en tout cas d’un équilibrage des positions.   Le texte n’est pas ici le seul objet à considérer – ce qui fait aussi la différence entre la « question de réflexion » ou « l’essai » et la question d’interprétation. Mais il ne doit pas pour autant être oublié (où l’on retrouve le sens traditionnel des Humanités). On valorisera la capacité de l’élève à articuler **(a)** l’attention précise et l’intelligence du texte qu’il a sous les yeux, **(b)** la mobilisation des connaissances acquises pendant l’année (on peut imaginer que le travail fait en classe sur les *pouvoirs* de la parole sera ici mis à profit) et **(c)** sa capacité à poser et à articuler *son propre propos*.  Cet ancrage pluriel – et qui constitue à l’évidence l’un des enjeux de l’exercice – n’appelle pas un format constitué à l’avance :   1. - on peut imaginer une copie qui s’adosserait dans un premier moment à une interrogation d’ordre général (relative à l’efficace de la parole) ou qui engagerait certaines distinctions (entre la parole et l’action ; entre la dimension éristique de la parole et sa dimension heuristique) ; et qui en viendrait ensuite au texte, pour y chercher les marques d’un affrontement proprement social (et non pas seulement interpersonnel) ; 2. - on peut aussi imaginer une copie qui procéderait à l’inverse, en dégageant du texte les éléments de description ou d’interrogation significatifs (intrication des manières d’être et des manières de parler, marques symboliques de la distinction, dynamique et fluctuation de (et dans) l’échange lui-même.   Le croisement et même une certaine porosité des frontières disciplinaires sont au cœur de l’enseignement, dès lors qu’ils sont pertinents : on appréciera que le candidat utilise pour la réflexion philosophique les éléments et les perspectives que l’examen de la question littéraire lui aurait permis de dégager. |
| 2 | [Exemple de sujet commenté - sujet zéro n°3 sur le thème des représentations du monde](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/35/9/RA19_Lycee_G_1-T_HLP_Exemple-sujet-commente_sujet-zero3_1205359.pdf)  (nov.2019) | Cette ressource prend appui sur le sujet zéro n°3[[2]](#footnote-2)  ***Déçu par ses études, dont il fait le bilan, le philosophe Descartes décide de voyager.***  C’est pourquoi, sitôt que l’âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs1, je quittai entièrement l’étude des lettres. Et me résolvant de ne chercher plus d’autre science, que celle qui se pourrait trouver en moi-même, ou bien dans le grand livre du monde, j’employai le reste de ma jeunesse à voyager, à voir des cours et des armées, à fréquenter des gens de diverses humeurs et conditions, à recueillir diverses expériences, à m’éprouver moi-même dans les rencontres que la fortune me proposait, et partout à faire telle réflexion sur les choses qui se présentaient, que j’en pusse tirer quelque profit. Car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité, dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l’événement le doit punir bientôt après, s’il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet, touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet, et qui ne lui sont d’autre conséquence, sinon que peut-être il en tirera d’autant plus de vanité qu’elles seront plus éloignées du sens commun, à cause qu’il aura dû employer d’autant plus d’esprit et d’artifice à tâcher de les rendre vraisemblables. Et j’avais toujours un extrême désir d’apprendre à distinguer le vrai d’avec le faux, pour voir clair en mes actions, et marcher avec assurance en cette vie.  Il est vrai que, pendant que je ne faisais que considérer les mœurs des autres hommes, je n’y trouvais guère de quoi m’assurer, et que j’y remarquais quasi autant de diversité que j’avais fait auparavant entre les opinions des philosophes. En sorte que le plus grand profit que j’en retirais était que, voyant plusieurs choses qui, bien qu’elles nous semblent fort extravagantes et ridicules, ne laissent pas d’être communément reçues et approuvées par d’autres grands peuples, j’apprenais à ne rien croire trop fermement de ce qui ne m’avait été persuadé que par l’exemple et par la coutume, et ainsi je me délivrais peu à peu de beaucoup d’erreurs, qui peuvent offusquer2 notre lumière naturelle, et nous rendre moins capables d’entendre raison.  **DESCARTES, *Discours de la méthode*, I, 1637**  Notes  1. « La sujétion de mes précepteurs » : la tutelle, l’autorité de mes maîtres  2. « Offusquer » : choquer, aller à l’encontre de  Question d’interprétation philosophique  **Question d’interprétation philosophique**  *Quels bénéfices Descartes retire-t-il de ses voyages?*  **Question de réflexion littéraire**  *Lire un récit de voyage, est-ce découvrir une autre culture ?*  Pour construire votre réponse, vous vous référerez au texte ci-dessus, ainsi qu’aux lectures et connaissances, tant littéraires que philosophiques, acquises durant l’année.qui porte sur le thème 2 : Les représentations du monde. | |
|  | |
| 3 | [Sujet zéro n°1 commenté (extrait Les idées et les âges d'Alain)](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/02/9/RA20_Lycee_G_T_HLP_SujetZero1_Les-idees-et-les-ages_1340029.pdf) | * **Attendus pour la question d’interprétation philosophique :** *Quels bénéfices Descartes retire-t-il de ses voyages ?*   **a. Cet extrait du Discours de la méthode permet d’expliciter et de préciser les orientations générales de cette épreuve :**  - les textes retenus sont riches d’une complexité, parfois d’une équivocité, qui explique et qui justifie le travail d’interprétation que l’on attend des élèves ;  - du point de vue de la discipline Philosophie, « interprétation » s’entend en un sens très ouvert : il s’agit d’étudier et de dégager le sens d’ensemble du texte, en allant sans technicité à ses grandes lignes et à ses déterminations principales ; ce faisant, il s’agit aussi de se rendre attentif à sa lettre même, et à certains de ses éléments significatifs ; l’interprétation n’est pas dissociable de la lecture et d’une attention précise portée au texte ; le texte n’est pas le prétexte à un discours d’ordre général, thématique ou notionnel – il est l’objet même du travail d’interprétation ;  - négativement dit : de même qu’on n’attend pas des élèves qu’ils traitent la « question de réflexion » ou « l’essai » en produisant une dissertation, on n’attend pas non plus d’eux qu’ils produisent ici une explication d’ensemble du texte, comme ils apprennent à le faire en vue des épreuves de philosophie de la classe terminale (ils sont alors tenus, par la nature même de l’exercice, à restituer le cheminement et les articulations logique du texte – les « étapes de l’argumentation ») ; on n’attend donc pas d’eux une exhaustivité illusoire, mais la pertinence d’une lecture ; et cela, a fortiori en classe de première, lorsqu’on a affaire à des élèves qui débutent dans cet enseignement, et qui disposent pour les épreuves de fin de première d’un temps court ;  - il n’y a pas pour cet exercice de modèle formel unique explicitement ou implicitement attendu ; c’est *a posteriori*, en considérant le travail concret de compréhension, que l’on évalue les productions des élèves ; les évaluations tiennent compte de cette pluralité d’approches.  **b. Une lecture attentive du texte conduit à ouvrir plusieurs perspectives de lecture et de compréhension :**  - s’agissant de l’énoncé même du sujet – qui a été choisi pour sa simplicité – les élèves pourront être attentifs au terme même de « bénéfices » : il entre en résonance avec celui, de « profit » qui apparaît à la fin du texte ; s’il est utilisé ici au pluriel c’est au regard d’une série variée dont l’unité ne va pas de soi, et peut-être questionnée.  - l’attention portée au contexte critique dans lequel se déploie le propos de Descartes leur sera aussi utile. Le texte évoque en effet : un moment charnière (« sitôt que l’âge… ») ; une situation de contrainte (« la sujétion de mes précepteurs ») dont il s’agit de « sortir » ; des expériences et des rencontres qui sont des « épreuves », en un sens qui pourra être questionné.  - sans donner un sens trop précis et trop technique à la formule initiale, « quitter l’étude des lettres » (pas davantage au terme « spéculation » qui se trouve plus bas dans le texte), l’opposition que le texte met en place entre « l’étude des lettres » et la recherche d’une science – celle de l’on trouverait en soi-même ou celle qu’on l’on trouverait « dans le grand livre du monde » – peut donner lieu à une interrogation très ouverte : pourquoi faudrait-il quitter l’étude des lettres ? en quoi celle-ci fait-elle obstacle à la connaissance ? quel sens donner ici au terme de « science » ? quel rapport y a-t-il entre rechercher la science en soi-même et la rechercher dans le grand livre du monde ?  S’agit-il de la même activité sous deux noms différents, ou de deux activités différentes et complémentaires ?  - on n’attendra pas des élèves qu’ils parcourent l’ensemble de ces questions, et pas davantage qu’ils y répondent, mais en tout premier lui qu’ils s’y rendent d’une manière ou d’une autre sensibles (au moins à l’une d’entre elles, en approfondissant alors la recherche) et qu’ils formulent l’une ou l’autre de ces interrogations. Pour ce faire (où l’élève pourra manifester la précision de la lecture) il serait pertinent d’associer les éléments figurant au début du texte et ceux qui suivent : « l’étude des lettres » avec « ce que fait un homme de lettres dans son cabinet » ; la recherche « en soi-même » avec la possibilité offerte par les « rencontres que la fortune me proposait » de s’« éprouver soi-même ».  - la lecture de ce texte pourra aussi permettre de préciser et de questionner la notion même de connaissance, ou de vérité. Car s’il s’agit de rechercher une science, il s’agit aussi de « voir clair en mes actions », de « marcher avec assurance dans cette vie » : la vérité que l’on recherche est-elle d’ordre simplement théorique ? est-elle d’ordre pratique (Descartes évoque aussi les « punitions » de la pratique) ? selon quelle relation entre ces ordres peut-être différents ?  - la question du bénéfice pourra être examinée en considérant la dernière partie du texte : qu’auront apporté en effet les expériences, les rencontres – celles des cours, des armées, des gens de diverses humeurs et conditions, de diverses expériences ? C’est le terme même que « croyance », qui apparaît à la fin du texte, que les élèves gagneront à questionner. Car s’il s’agit de « discerner le vrai du faux » (où s’actualise une certaine forme de désir), le voyage vient surtout transformer la manière de croire : ne rien croire trop fermement – où il y a va encore d’une croyance (et sans doute pas encore d’une science) mais d’une croyance dont la modalité même se trouve déplacée par le voyage ou plutôt par l’expérience qu’il rend possible. Ne pas croire « trop fermement », c’est croire encore. | * **Attendus pour la question de réflexion littéraire :** *Lire un récit de voyage, est-ce découvrir une autre culture ?*   On n’attend pas des élèves qu’ils épousent et condensent la rhétorique canonique de la « dissertation », adossée à ses moments constitutifs – introduction, développement, transitions, conclusion. On tient en outre compte **(a)** du temps relativement bref imparti à l’écriture elle-même au sein des deux heures dévolues à cette épreuve, et **(b)** de la variété possible des formes de discours recevables et valorisables, à partir du moment où ils actualisent les vertus intellectuelles et discursives requises.  Mieux vaut une lecture limitée, mais précise et une véritable attention portée à la question posée. Une telle lecture va évidemment prendre aux élèves du temps. Pour cette raison, on appréciera positivement des formats de rédaction relativement brefs, s’ils sont bien construits et bien conduits, rédigés dans une langue claire, et qu’ils permettent l’exercice d’une réflexion. Celle-ci s’entend, très classiquement, comme la capacité d’une pensée à se développer, à se nuancer et à se transformer, à partir d’une position initiale qui se trouve ainsi,  d’une manière ou d’une autre, approfondie et /ou déplacée.  *On distingue donc, dans les remarques suivantes, la réflexion du professeur, qui doit prendre en considération la variété des traitements possibles, et le travail de l’élève, qui trouve un fil,*  *une intuition, et qui n’a évidemment pas à maîtriser l’ensemble du panorama.*  Le texte proposé ne propose pas un exemple de *récit de voyage*, mais une considération plus générale sur *le regard du voyageur*, sur ce qu’il peut attendre de la rencontre d’autres cultures, et sur l’expérience qu’il en retire. Descartes a auparavant opposé l’expérience livresque à l’expérience vécue du voyage, ce qui peut conduire les élèves (dont on n’attend pas qu’ils saisissent pleinement la différence entre « l’étude des lettres » du XVIIème siècle et celles qu’ils peuvent connaître aujourd’hui) à les distinguer à leur tour. Dans tous les cas, le traitement du sujet suppose que l’on prenne la mesure de l’apport du texte à la réflexion demandée, en positionnant précisément le regard de Descartes : il convient de tirer les conséquences de ce qu’il dit quant aux récits de voyages et à leur lecture, alors que le philosophe parle de l’expérience du voyageur. Cet écart indique la différence entre la question d’interprétation (qui étudie le texte dans un de ses enjeux majeurs) et la question de réflexion  (qui s’effectue à partir du texte, mais au-delà de son seul discours).  Celui qui a employé « le reste de sa jeunesse à voyager » y découvre la diversité des cultures et des mœurs, et en tire dans le paragraphe final une leçon de relativisation de ses propres croyances et opinions. C’est en cela que la réflexion de Descartes constitue une aide décisive pour avancer dans la réflexion, puisqu’elle cerne très précisément la complexité jouant dans l’idée de « la découverte d’autres cultures », entre compréhension de l’altérité et retour sur  soi, entre l’illusion de « connaître » l’autre et la réalité d’un regard éloigné qui apprend au minimum à se déprendre de soi. Appliquée cette fois au *récit de voyage*, à son écriture comme finalement à sa lecture, la pensée de Descartes ouvre ainsi à des perspectives multiples :   * *le voyage, et son récit*, tirent leur légitimité de la nouveauté ou de la singularité d’une culture qu’ils déclarent différente, dont ils construisent l’altérité, et dont ils font un miroir ; * écrire un *récit de voyage*, c’est nécessairement rendre compte, non seulement d’une autre culture, mais de sa rencontre avec celle-ci ; * lire *un récit de voyage*, surtout s’il fut écrit par quelqu’un de sa propre culture (ce qui est le plus souvent le cas), c’est partager les étonnements, les surprises et les découvertes de l’auteur, et donc travailler sur sa propre culture qui en rencontre une autre ; * toutefois, même ce retour sur soi suppose qu’une rencontre ait eu lieu, et donc que soit considérée l’altérité.   Cette dernière remarque trouve sa confirmation dans la mobilisation des connaissances, liées à l’étude du thème et notamment à l’entrée « découverte du monde et rencontre des cultures », qui ne saurait donc surprendre les candidats. Récit d’un voyage, mais surtout récit d’un retour, *L’Odyssée* d’emblée a su faire jouer l’exploration du monde et la construction de soi. Les cours proposent, selon les choix du professeur, une lecture personnelle d’un *récit de voyage*, ou *d’un voyage fictif*, ou d’un essai les questionnant, qu’il s’agisse, pour prendre les exemples les plus connus, du *Voyage en la terre de Brésil* de Jean de Léry, du  *Voyage de Bougainville* comme du *Supplément* qu’y accroche Diderot, des réflexions de Montaigne ou des Lettres persanes, par lesquelles Montesquieu renverse admirablement les points de vue et interroge les relations du Même et de l’autre, comme de l’universel et du particulier… Selon les connaissances dont disposent les élèves, naturellement diverses, les développements peuvent se montrer sensibles tantôt à l’évolution du récit de voyage, passant de la parabole du cheminement intérieur propre à l’expérience morale vers des considérations  anthropologiques, tantôt à la réversibilité des regards et à la déstabilisation relativiste qu’elle impose.  La diversité des pistes d’exploitation du sujet est donc notable, mais la réflexion attendue suppose, quelque forme qu’elle prenne, un questionnement des termes et une prise en compte, partielle ou totale, de la complexité de toute rencontre, et donc ce qui légitime que la question soit posée. Les développements peuvent dès lors :  **a.** confirmer que la lecture de récits de voyage favorisent l’invention et la découverte d’une autre culture, à travers l’expérience de la rencontre telle qu’elle est relatée, et en partie filtrée, par le regard du voyageur ;  **b.** contester la possibilité d’une véritable découverte, en ce que les filtres sont si nombreux qu’ils renvoient à l’auteur, quelque effort qu’il fasse, plutôt qu’à une altérité qui est l’objet, et non le sujet du propos ;  **c.** interroger dans cette optique la différence entre la lecture d’un récit et l’expérience d’un voyage, à la condition que la distinction ne se limite pas à une opposition schématique entre le « réel » que serait le déplacement effectué, au regard d’une « irréalité » qui marquerait la lecture ;  **d.** envisager que toute rencontre soit un travail sur soi-même autant qu’une ouverture vers autrui, pour conclure avec Descartes sur la relativité de sa propre culture, comme point d’aboutissement fondamental de l’expérience de l’altérité.  Les cheminements possibles sont également nombreux, comme le montre l’examen du développement a) au regard par exemple du développement b).  L’un des éléments décisifs de l’évaluation tient cependant dans la capacité de la copie à traiter la question comme un problème, et non comme un prétexte permettant une réponse dès lors répétitive, dont l’illusion de variété ne tiendrait qu’à la multiplication d’exemples illustratifs. La réflexion menée ne se limitant pas à une reprise des idées de Descartes, l’évaluation prendra en fait appui sur la pertinence des analyses des références (littéraires, artistiques et philosophiques) mobilisés au fil du développement. |
| 4 | [Sujet zéro n°2 commenté (extrait de la Lettre à Antonin Artaud du 8 juin 1924, Jacques Rivière)](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/03/1/RA20_Lycee_G_T_HLP_SujetZero2_Lettre-a-Antonin-Artaud_1340031.pdf)  (août 2020) | Le texte retenu pour le sujet zéro n°2 est extrait de *Lettre à Antonin Artaud du 8 juin 1924*, Jacques Rivière.  Sujet  *En 1923, Antonin Artaud a expédié des poèmes à* La nouvelle revue française. *Son directeur, Jacques Rivière, ne souhaite pas les publier, mais s’en explique, et ouvre ainsi une correspondance suivie entre les deux écrivains*.  Vous dites « qu’un homme ne se possède que par éclaircies, et même quand il se possède, il ne s’atteint pas tout à fait ». Cet homme, c’est vous ; mais je peux vous dire que c’est moi aussi. Je ne connais rien qui ressemble à vos « tornades », ni à cette « volonté méchante » qui « du dehors attaque l’âme » » et ses pouvoirs d’expression. Mais pour être plus générale, moins douloureuse, la sensation que j’ai parfois de mon infériorité à moi-même n’est pas moins nette.  Comme vous j’écarte, pour expliquer les alternatives par lesquelles je passe, le symbole commode de l’inspiration. Il s’agit de quelque chose de plus profond, de plus « substantiel », si j’ose détourner ce mot de son sens, qu’un bon vent qui me viendrait, ou non, du fond de l’esprit ; il s’agit de degrés que je parcours dans ma propre réalité. Non pas volontairement, hélas ! mais de façon purement accidentelle.  Il y a ceci de remarquable que le fait même de mon existence, comme vous le notez pour vous-même, ne fait à aucun moment pour moi l’objet d’un doute sérieux ; il me reste toujours quelque chose de moi, mais c’est bien souvent quelque chose de pauvre, de malhabile, d’infirme et presque de suspect. Je ne perds pas à ces moments toute idée de ma réalité complète ; mais quelquefois tout espoir de la reconquérir jamais. Elle est comme un toit au-dessus de moi qui resterait en l’air par miracle, et jusqu’auquel je ne verrais aucun moyen de me reconstruire.  Mes sentiments, mes idées – les mêmes qu’à l’habitude – passent en moi avec un petit air fantastique ; ils sont tellement affaiblis, tellement hypothétiques qu’ils ont l’air de faire partie d’une pure spéculation philosophique, ils sont encore là, pourtant, mais ils me regardent comme pour me faire admirer leur absence.  Proust a décrit « les intermittences du cœur » ; il faudrait maintenant décrire les intermittences de l’être.  […] En tout cas, c’est un fait, je crois, que toute une catégorie d’hommes est sujette à ces oscillations du niveau de l’être. Combien de fois, nous plaçant machinalement dans une attitude psychologique familière, n’avons-nous pas découvert brusquement qu’elle nous dépassait, ou plutôt que nous lui étions devenus subrepticement inégaux ! Combien de fois notre personnage le plus habituel ne nous est-il pas apparu tout à coup factice, et même fictif, par l’absence des ressources spirituelles, ou « essentielles », qui devaient l’alimenter ?  Où passe, et d’où revient notre être, que toute la psychologie jusqu’à nos jours a feint de considérer comme une constante ?  Jacques Rivière, *Lettre à Antonin Artaud du 8 juin 1924*  **Question d’interprétation littéraire :**  *En quoi la réflexion de Jacques Rivière expose-t-elle les déchirements du Moi ?*  **Essai philosophique :**  *Parvient-on jamais à être soi-même* ? | |
| * **Question d’interprétation littéraire**   On attend des élèves qu’ils donnent consistance, en s’appuyant précisément sur le texte, à l’idée de « déchirements » inscrite dans la question, et à son pluriel. L’exhaustivité n’est donc pas exigée, dès lors que les copies ont rendu compte de quelques-unes des forces antagonistes indiquées par le texte, telles qu’elles figurent dans l’inventaire suivant :   * entre la plénitude d’un rapport à soi et la perception d’un écart, présentées dès le premier paragraphe, et illustrées, dans les citations d’Antonin Artaud, par des images dont l’intensité légitime l’idée de déchirement (« tornade », « volonté méchante qui du dehors attaque l’âme ») ; * entre l’assurance de l’existence et le sentiment d’incomplétude de soi (§3) ; * entre la propriété des « sentiments » et des « idées », et leur éloignement progressif de soi, formulé par des verbes figurant le glissement de la maîtrise à la passivité (« passent en moi »), voire au dédoublement (« ils me regardent ») ; * entre la conviction de s’appartenir et le sentiment de la facticité, voire de la totale illusion (§6).   L’évaluation prendra en compte la richesse et la précision des études textuelles proposées. On pourra notamment valoriser les copies s’intéressant aux intensités différentes d’un même phénomène, que souligne Jacques Rivière, et qui distingue les personnalités des deux correspondants, pourtant soumis aux mêmes phénomènes des variations du Moi. | * **Essai philosophique**   On n’attend pas du candidat qu’il compose une dissertation répondant de manière exhaustive ou même en format réduit aux canons rhétoriques coutumiers. « Essai philosophique » se comprend comme un moment d’écriture dont les formes sont par définition variées. S’agissant de sa structuration formelle, l’essai est ouvert aux choix du candidat, qui tire le meilleur parti de ce qu’il aura appris au cours des deux années de formation. Les choix formels sont toujours associés au travail des idées (interrogation, analyse, argumentation, etc.).  S’agissant de ce sujet, l’essai peut être composé en tenant compte des exigences et perspectives suivantes :   1. - si la question posée a une signification générale, on attend qu’elle soit aussi et d’abord travaillée à partir du texte et de la compréhension fine qu’en permet une lecture attentive. L’étude du texte, à laquelle l’essai vient d’une manière ou d’une   autre s’adosser, a son importance, même si l’essai philosophique apparaît ici en deuxième position. On peut notamment, en prenant appui sur la partie littéraire de l’exercice, se rendre attentif à la manière dont le texte construit et illustre l’idée de *déchirement*, à la place qu’il accorde à l’expérience des sensations et des idées passagères, dont l’ensemble est loin de former un tout unifié et cohérent ;  - la question posée n’appelle pas une réponse immédiate : un travail d’analyse est bienvenu, qui permet d’articuler la question aux difficultés qu’elle enveloppe et qui la justifient : quel sens donner à l’expression « être soi-même » ? quel rôle accorder à la considération du temps, et à ce que la formule même du sujet semble présupposer – que l’on ne serait pas *immédiatement* soi-même et qu’on s’efforce d’y *parvenir* ? à quel type d’objectif répond un parcours de vie qui serait destiné à être ou à devenir soi-même ? et que serait une existence qui ne ferait pas sienne – soit par incapacité, soit par décision – une telle visée ?  - les notions d’identité, d’individualité ou de personnalité peuvent être interrogées sous des perspectives variées, notamment par la considération de la place du corps, le rôle des différentes facultés ou modalités de l’esprit, la place que la société fait aux uns et aux autres, le rôle des marques symboliques ou langagières, les continuités ou discontinuités de l’expérience elle-même, etc.  Si l’on n’attend pas des élèves une étude exhaustive, on attend en revanche un questionnement précis, articulé et réellement conduit. |
| 5 | [Sujet zéro n°3 commenté (« Le grand combat » d'Henri Michaux](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/03/3/RA20_Lycee_G_T_HLP_SujetZero3_Le-grand-combat_1340033.pdf)  (Août 2020) | Le texte retenu pour le sujet zéro n°3 est un poème d’Henri Michaux, « Le grand combat ».  Sujet  LE GRAND COMBAT  Il l’emparouille et l’endosque contre terre ;  Il le rague et le roupète jusqu’à son drâle ;  Il le pratèle et le libucque et lui barufle les ouallais ;  Il le tocarde et le marmine,  Le manage rape à ri et ripe à ra.  Enfin il l’écorcobalisse.  L’autre hésite, s’espudrine, se défaisse, se torse et se ruine.  C’en sera bientôt fini de lui ;  Il se reprise et s’emmargine… mais en vain  Le cerceau tombe qui a tant roulé.  Abrah ! Abrah ! Abrah !  Le pied a failli !  Le bras a cassé !  Le sang a coulé !  Fouille, fouille, fouille,  Dans la marmite de son ventre est un grand secret  Mégères alentour qui pleurez dans vos mouchoirs ;  On s’étonne, on s’étonne, on s’étonne  Et vous regarde  On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret.  **Henri Michaux, *Qui je fus*, 1927.**  **Question d’interprétation littéraire :**  *Comment ce poème dit-il la violence, et qu’en dit-il ?*  **Essai philosophique :**  *La violence échappe-t-elle à notre compréhension ?* | |
|  | * **Question d’interprétation littéraire**   On attend que les études répondent aux deux interrogatives figurant dans le sujet, sans préjuger de l’organisation. L’on pourra aussi bien construire la réponse en les traitant successivement (ce qui correspond par ailleurs à la progression du poème), ou en les articulant tout au long de l’étude, par volonté de ne pas dissocier la forme du fond.  La richesse du poème conduit à ne pas exiger une étude exhaustive, mais quelques prises précisément étudiées, notamment :   * qu’un sort soit fait à l’invention verbale, réclamant que le langage lui-même se torde et se convulse, en travaillant et torturant le lexique ; * qu’une attention soit portée au rythme (soit par l’étude des anaphores verbales, par celle de la ponctuation exclamative, par celle des interjections ou l’analyse de quelques jeux sonores et allitératifs…) ; * qu’une analyse s’intéresse à la fin du texte, qui fait de la violence une quête effrénée, mystérieuse et contagieuse (« Fouille », « Dans la marmite de son ventre est un grand secret », « On cherche aussi, nous autres, le Grand Secret »).   On pourra valoriser toute tentative pertinente d’interprétation de ce « Grand Secret » de la violence (comme si le corps même de l’autre faisait écran à une vérité dont l’accès réclamerait la destruction), ainsi que tout travail sur la dimension pulsionnelle ici mise au jour.  On pourra valoriser les réponses sensibles à l’ambiguïté du ton, oscillant entre *l’humour d’un pastiche rabelaisien* qui traite sur le mode *héroï-comique* le « combat », et une froideur que l’on peut à bon droit juger dérangeante et glaçante. | * **Essai philosophique**   On n’attend pas de l’élève qu’il compose une dissertation répondant de manière exhaustive ou même en format réduit aux canons rhétoriques coutumiers. « Essai philosophique » se comprend comme un moment d’écriture dont les formes sont par définition variées. S’agissant de sa structuration formelle, l’essai est ouvert aux choix de l’élève, qui tire le meilleur parti de ce qu’il a appris au cours des deux années de formation. Les choix formels sont toujours associés au travail des idées (interrogation, analyse, argumentation, etc.).  S’agissant de ce sujet, l’essai peut être composé en tenant compte des exigences et perspectives suivantes :   * si l’essai déborde le champ de la seule lecture, de l’explication et de l’interprétation du texte, il ne constitue pas un exercice séparé : il gagne donc, sans le redoubler ou le répéter, à tirer profit des éléments que le moment de l’interprétation littéraire permet de dégager ; en particulier, le rôle dévolu au langage, la relative dislocation-prolifération à laquelle le poème nous convie, pourront être retenus et examinés avec soin. Pour comprendre, il faut en effet nommer, et penser en nommant : la violence est-elle nommable ? est-elle pensable ? sous quel régime de discours ?  1. le terme de « compréhension », que le sujet met en œuvre, appelle un questionnement suffisamment ouvert et précis, afin que l’équivoque qu’il implique ne soit pas éludée : s’agit-il de *constater* (ce qui n’est pas encore, sans doute, comprendre, mais qui requiert déjà un regard attentif, instruit ou au moins prudent) ? s’agit-il d’*observer*, d’*étudier* et de *caractériser* (ce qui nécessite le recours à un jeu catégoriel et classificatoire, et pose la question des médiations et des instruments venant en appui de cette observation, comme celle des concepts permettant d’arrêter, ne serait-ce que provisoirement, un contenu de savoir) ? s’agit-il d’*expliquer* (ce qui appelle un travail de mise en relations et en rapports dans lequel la question de la causalité (ou *des* causalités) vient jouer un côté éminent) ? s’agit-il de donner sens, sur le fondement de ce qui constituerait une connaissance suffisamment ample, à la hauteur d’une interrogation sur les fins ? On peut attendre des élèves qu’ils soient, *d’une manière ou d’une autre*, sensibles à ces questions, et qu’ils parviennent, même approximativement, à s’y placer en interrogation et en recherche. 2. la question posée invite à une réflexion sur les limites de la compréhension : pourquoi la violence échapperait-elle à notre compréhension ? à qui échapperait-elle alors ? à quoi ? qu’appelle-t-on alors « violence » et comment considère-t-on cet objet (à supposer que la violence soit ou devienne justement *objet*) ou cette expérience ? En faisant appel aux connaissances et aux réflexions acquises au cours de l’année, les élèves pourront montrer qu’ils sont sensibles aussi bien à la complexité des phénomènes mis en jeu qu’aux difficultés ou aux obstacles rencontrés par nos efforts ou nos habitudes de compréhension.  * on appréciera aussi que la question de la compréhension ne soit pas rabattue sur celle de la justification ou que leurs articulations éventuelles soient questionnées et construites. |
| 5 | [Sujet zéro n°4 commenté (extrait de Condition de l'homme moderne Hannah Arendt)](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/03/5/RA20_Lycee_G_T_HLP_SujetZero4_Condition-de-lhomme-moderne_1340035.pdf)  Août 2020 | Le texte retenu pour le sujet zéro n°4 est extrait de *Condition de l’homme moderne* (1958), H. Arendt.  **Sujet**  La nature terrestre, pour autant que l’on sache, pourrait bien être la seule de l’univers à procurer aux humains un habitat où ils puissent se mouvoir et respirer sans effort et sans artifice. L’artifice humain du monde sépare l’existence humaine de tout milieu purement animal, mais la vie elle-même est en dehors de ce monde artificiel, et par la vie l’homme demeure lié à tous les autres organismes vivants. Depuis quelque temps, un grand nombre de recherches scientifiques s’efforcent de rendre la vie artificielle elle aussi, et de couper le dernier lien qui maintient encore l’homme parmi les enfants de la nature. C’est le même désir d’échapper à l’emprisonnement terrestre qui se manifeste dans les essais de création en éprouvette, dans le vœu de combiner « au microscope le plasma germinal provenant de personnes aux qualités garanties, afin de produire des êtres supérieurs » et « de modifier (leurs) tailles, formes et fonctions » (1) ; et je soupçonne que l’envie d’échapper à la condition humaine expliquerait l’espoir de prolonger la durée de l’existence fort au-delà de cent ans, limite jusqu’ici admise.  Cet homme futur, que les savants produiront, nous disent-ils, en un siècle pas davantage, paraît en proie à la révolte contre l’existence humaine telle qu’elle est donnée, cadeau venu de nulle part (laïquement parlant) et qu’il veut pour ainsi dire échanger contre un ouvrage de ses propres mains. Il n’y a pas de raison de douter que nous soyons capables de faire cet échange, de même qu’il n’y a pas de raison de douter que nous soyons capables à présent de détruire toute vie organique sur terre. La seule question est de savoir si nous souhaitons employer dans ce sens nos nouvelles connaissances scientifiques et techniques, et l’on ne saurait en décider par des méthodes scientifiques. C’est une question politique primordiale que l’on ne peut guère, par conséquent, abandonner aux professionnels de la science ni à ceux de la politique.  **H. Arendt, *Condition de l’homme moderne* (1958), traduit de l’anglais par Georges Fradier.**   1. Hannah Arendt fait ici référence à des formules qui ont été utilisées dans l’espace public et dans les médias de l’époque, lors du lancement par l’Union soviétique du premier satellite artificiel, *Spoutnik 1*, le 4 octobre 1957.   **Question d’interprétation philosophique :**  *Par une lecture attentive du texte et de son argumentation, expliquez pourquoi la question de l’« homme futur » n’est pas une question purement technique, mais bien une question de nature politique*.  **Essai littéraire :**  *« C’est une question politique primordiale que l’on ne peut guère, par conséquent, abandonner aux professionnels de la science ni à ceux de la politique ». Que peuvent apporter à la réflexion sur cette question les arts et la littérature ?* | |
| * **Question d’interprétation philosophique**   Aucun modèle rhétorique ne prévaut et les élèves tirent librement parti, pour composer leur réponse, des savoir-faire acquis tout au long de l’année, et sur l’ensemble du cycle. On n’attend pas d’eux une explication complète ou exhaustive, même si le temps de l’épreuve permet l’élaboration d’une réponse suffisamment précise et réellement articulée.  L’attention à la question posée fait à l’évidence partie des enjeux de cette épreuve. La notion même de *lien* peut être questionnée : soit de manière introductive, pour éclairer et poser le sujet ; soit dans le cours du travail d’interprétation. L’idée de « nature terrestre », empruntée au texte, appelle aussi un travail de questionnement et de réflexion.  Le texte n’est pas ici un prétexte pour une réflexion d’ordre général : une vive attention au texte est requise, s’agissant de son mouvement général ou de certains passages que les candidats jugeront particulièrement significatifs et sur lesquels ils choisiront de travailler de manière plus soutenue.  Les élèves pourront être sensibles et attentifs :   * à la différence – non explicite dans le texte, mais néanmoins importante – entre Terre, ou « nature terrestre », et « univers » ; autrement dit, à la particularité de ce qui est ainsi procuré (ligne 1) et qui constitue un milieu de vie et d’existence particulièrement propice : comment caractériser au regard de ce contexte cosmo-biologique le lien que relie les humains à la Terre ? * à la manière dont H. Arendt fait intervenir et caractérise l’« artifice humain » : quel sens donner à ce terme ? à quelle réalité fait-on ainsi référence ? et pourquoi lui attribuer un rôle de *séparation* (ligne 3) ? * au sens que le texte confère au progrès scientifique et technique : *séparation*, « coupure du lien » ; et, ce faisant, *recherche de liberté* (« échapper à l’emprisonnement » - ligne 8) et, par passage à la limite, *combat et révolte* (« révolte » - ligne 15) ; * à ce qui explique et justifie qu’on puisse aller jusqu’à parler d’un « homme futur » : faut-il comprendre que le statut et la nature même de l’humanité sont radicalement transformés par le lancement d’un satellite artificiel et, plus généralement, par les progrès de la science et de la technique ? Pourquoi parler ici d’un échange (lignes 17), et même d’un échange destructeur (« détruire toute vie organique sur terre » (lignes 19-20) ? * à l’insistance finale mise par Hannah Arendt sur la dimension proprement politique des questions ainsi posées, au-delà des enjeux proprement scientifiques et techniques : comment et pourquoi la politique, et en quel sens de ce terme, est-elle requise ? | * **Essai littéraire**   Si le sujet est ancré dans le texte proposé à l’interprétation, la perspective ouverte pour l’essai n’a rien pour surprendre les candidats.  On attend cependant qu’ils ne fassent pas de l’essai la récitation des connaissances acquises dans les deux cours de la spécialité, mais qu’ils mettent les unes et les autres au service du problème posé, à savoir celui de l’apport de la littérature et des arts à la réflexion, éthique et politique, sur les dangers d’une destruction du monde par une humanité incapable de modérer ses pouvoirs techniques.  L’essai est fermement articulé à la question d’interprétation. La pleine compréhension du problème posé requiert en effet que les candidats reviennent au texte d’Hannah Arendt en remontant à la phrase précédant la citation qui en est faite dans le sujet, et même à l’ensemble du paragraphe : *« […] de même qu’il n’y a pas de raison de douter que nous soyons capables à présent de détruire toute vie organique sur terre. La seule question est de savoir si nous souhaitons employer dans ce sens nos nouvelles connaissances scientifiques et techniques, et l’on ne saurait en décider par des méthodes scientifiques. C’est une question politique primordiale…* ».  Circuler dans un texte, s’assurer de l’exactitude d’un terme par un retour à la réflexion qui le porte font pleinement partie des compétences à travailler dans les cours de la spécialité.  On n’attend pas des candidats qu’ils puissent, dans le cadre contraint d’un exercice en [4] heures, envisager la totalité des facettes et des développements possibles d’une réflexion qui ne cesse de traverser la pensée et la réflexion contemporaine, avec une urgence toute particulière dans la période de référence du programme. On peut attendre qu’au moins deux pistes parmi les suivantes soient explorées, l’évaluation se répartissant compte tenu de la qualité la langue, de la finesse des analyses et de la précision des exemples mobilisés :   * la considération de *l’apparent paradoxe* consistant à interroger le champ des arts et de la littérature pour les conséquences d’un pouvoir technique : que peuvent les arts et les lettres sur un tel sujet ? * la validité de *la thèse* d’Hannah Arendt pour laquelle un problème éthique et politique majeur ne peut relever du seul champ des experts ; * la leçon mettant en garde contre les risques de la démesure technique, cette idée devant être éclairée par *quelques exemples (la leçon des mythes et celle des moralistes, de Prométhée à Faust ou la littérature d’anticipation…)* qui permettent de montrer que la question « politique » est fondamentalement une question morale, confrontant l’homme aux limites des pouvoirs et des responsabilités que lui a donnés la puissance technique ; * *les prises sur la réalité qu’offre la projection fictionnelle*, à travers *la littérature fantastique, les utopies et dystopies, littéraires ou cinématographiques*, qui traitent abondamment du sujet ; * *la création et la revendication par les arts d’un rapport à la vie qui ne soit pas instrumentalisant*, et la mise en avant *d’une appartenance de l’homme au monde, d’une solidarité du vivant (notamment dans la poésie, la peinture, la danse…)*. Les candidats peuvent abondamment ici puiser dans les essais sur l’art ; * l’interrogation sur *les pouvoirs réels des arts et de la littérature*, quand le fait qu’ils traitent une question ne garantit pas qu’ils soient entendus ni que leur alerte ait la moindre conséquence sur le cours politique et moral du monde.   L’une des dérives possibles du traitement du sujet pourrait être le catalogue d’exemples, par lequel le candidat croirait produire une réflexion par la seule illustration. La diversité des références (notamment face à une copie s’appuyant exclusivement sur le fantastique et ses seules explorations cinématographiques), constitue sur ce point une exigence inscrite dans la lettre du sujet. Si une copie tirant un profit subtil de ses nombreux exemples peut parfaitement obtenir une note honorable, la capacité à interroger les pouvoirs réels de l’art et de la littérature comptera parmi les éléments essentiels de valorisation.  L’essai ne prescrit pas un nombre de « parties » d’un développement. L’ordre de présentation des réflexions n’y est pas contraint par une architecture préconçue, imposant par exemple une illustration des bien-fondés de la thèse avant une contradiction. On acceptera donc aussi bien une réponse qui développe une thèse identifiable, et qui s’enrichit en chemin d’une pluralité de références, qu’un examen contradictoire de la question posée. En revanche, et comme l’indique l’origine littéraire de l’exercice, l’essai suppose une implication personnelle dans la réflexion qui favorise l’exploration d’exemples que les candidats ont pu s’approprier. |

1. Sujet zéro accessible ici : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Annales\_zero\_BAC\_2021\_1e/48/4/ S0BAC21-1e-SPE-HLP\_1133484.pdf [↑](#footnote-ref-1)
2. Sujet zéro accessible ici : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Annales\_zero\_BAC\_2021\_1e/48/4/ S0BAC21-1e-SPE-HLP\_1133484.pdf [↑](#footnote-ref-2)