

Une proposition de présentation de l'essai

Le constat : la difficulté de l'essai

L'essai déroute le professeur de HLP pour deux raisons, qui sont en même temps constitutives de sa spécificité : sa brièveté « plus bref que la dissertation » et sa liberté de forme « le propos progresse librement mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur » explique le texte officiel de novembre 2019.

Preuve en est le compte rendu de la réunion de l'APEP du 20 juin 2022 : « *Les exercices d'interprétation et d'essai, en eux-mêmes, posent difficulté aux candidats ainsi qu'aux correcteurs, lesquels, le plus souvent, sont aussi ceux qui sont censés les préparer aux épreuves. Ces exercices sont, en effet, bien mal définis, leurs attendus restant très vagues et volontairement informels. Dès lors, comment y préparer les élèves qui attendent un minimum d'indications sur les méthodes et les exigences, surtout quand ils sont peu sûrs d'eux ou d'un niveau fragile ? La présentation de ces exercices ne correspond pas à ce que l'on est en droit d'attendre d'un texte officiel : en est donné une définition simplement négative, dont on remarque au passage qu'elle présente étrangement la dissertation et l'explication de texte comme des contre-modèles. On ne s'étonnera pas que des collègues disent ne pas comprendre la nature des exercices, ni ce qu'ils sont en droit d'exiger des candidats* » [<https://www.appep.net/compte-rendu-de-la-reunion-du-20-juin-2022-sur-hlp/>].

Force est de constater que pour contrecarrer l'absence de prescription formelle, les méthodes ont fleuri sur les sites pédagogiques, recadrant selon une norme personnelle un exercice de libre format, la dérive étant ensuite d'attendre un « format type » dans les copies évaluées au baccalauréat – format d'autant plus difficile à respecter que le candidat ne dispose que deux heures pour mener à bien sa réflexion.

Or ce reformatage n'est-il pas justement une dénaturation de l'exercice de l'essai, si l'on y voit, avec Jean Starobinski « le genre le plus libre qui soit » - l'auteur précisant : « je crois que la condition de l'essai, et son enjeu tout aussi bien, c'est la liberté de l'esprit »¹, une liberté qui s'inscrit dans sa forme même.

D'autant plus que cette liberté formelle est précisée dans les Attendus de l'épreuve de novembre 2019 : « *Les termes employés, « question d'interprétation » et « question de réflexion » ou « essai » ont vocation à indiquer un cadre intellectuel pour le travail de*

¹ Jean Starobinski, « Peut-on définir l'essai ? », *Cahiers pour un temps* N°7, mars 1985

réflexion et d'écriture requis des candidats . Ils ne déterminent donc nullement un format d'exposition formellement arrêté et figé qui ramènerait l'enseignement et l'évaluation à un contrôle de conformité à un modèle arbitraire ».

De même les corrigés nationaux rappellent que « *l'essai n'impose ni un nombre de « parties » ni un développement obéissant à une forme prédéfinie ou à une logique de composition canonique. En revanche, il suppose une implication personnelle dans la réflexion qui favorise l'exploration de connaissances que les candidats ont pu s'approprier ».*

Cette liberté ne constitue-t-elle, en effet, pas fondamentalement la possibilité de l'originalité et de la créativité de l'élève qui peut pour cette « pensée en première personne » choisir une forme propre « selon les contraintes logiques identifiées » – d'autant plus qu'il a été sensibilisé à la richesse de la rhétorique en année de première ?

Dès lors comment présenter l'essai aux élèves sans créer un formatage qui, d'une part n'existe pas dans le texte, et d'autre part nous fait sortir de la nature même du genre ?

Objectif de travail

L'objet de ce propos est de partager une tentative consistant à présenter l'essai selon un cadre *intellectuel* et non un cadre *formel*. Pour ce faire, plutôt que d'envisager un cours méthodologique qui formaliserait l'exercice, avons-nous fait le choix de mener une étude de textes réfléchissant sur la nature de l'essai, permettant aux élèves de trouver eux-mêmes les caractéristiques de l'essai, à partir d'une sélection de deux extraits :

- pour le premier d'un article de Joseph Bonenfant, écrivain québécois et professeur de Lettres et communication, intitulé « La pensée inachevée de l'essai », qui fait suite à une lecture du journal de Ramuz mais qui s'inscrit aussi dans une réflexion concernant les *Essais* de Montaigne,
- pour le second du *Discours de réception du prix européen de l'essai* que Jean Starobinski avait reçu pour *Montaigne en mouvement* en 1982 dont le titre pose la question « Peut-on définir l'essai ? ».

Concrètement, les élèves ont travaillé à partir d'un dossier constitué de quatre parties – dossier se trouvant en annexe :

- la présentation de l'essai, selon les « Attendus des épreuves » d'Eduscol de novembre 2019,

- les extraits des deux textes
- un sujet d'un essai littéraire de l'an passé : Lire permet-il d'accéder à une meilleure connaissance de soi ?
- le questionnaire suivant :

- 1. Selon le document 1, quelles sont les attendus de l'essai ?**
- 2. Selon le texte 1, quelle est la caractéristique principale de l'essai ?**
- 3. Selon le texte 1, quels sont les deux aspects de cette caractéristique ?**
- 4. Selon le texte 2, comment se déploie le champ de l'expérience dans l'essai ?**
- 5. Comment pouvez-vous appliquer ce que vous avez découvert dans le document et les deux textes pour aborder au mieux le sujet donné ?**

Pour la question 1, il s'agit de pouvoir déterminer que les caractéristiques de l'essai sont :

- un exercice d'argumentation ordonnée à la fois plus bref et plus libre que la dissertation
- un exercice qui rend compte d'une pensée personnelle, progressive et ordonnée, appuyée sur des références et des exemples précis (pensée en première personne)
- un exercice dont le propos progresse librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur.

Dans un effort de synthétisation maximale, les attendus peuvent être résumés avec cinq termes clés : liberté, pensée personnelle, références, exemples, ordre.

Les questions 2 et 3 interrogent le texte de Joseph Bonenfant.

Celui-ci présente comme caractéristique principale de l'essai son aspect fragmentaire, le fait qu'il reste dans l'inachevé. Joseph Bonenfant y voit par ailleurs une richesse, affirmant qu' « on n'a pas à regretter qu'il en soit ainsi. Il ne faut pas voir dans l'inachevé un manque de perfection », mais qu'« il est de la nature même de l'essai de se mouvoir dans l'inachevé ».

Cet inachevé se rapporte au temps d'une double manière. D'une part, explique-t-il, l'essai « a le caractère fugitif de l'instant » : en somme il est propre à la connaissance et l'expérience de l'énonciateur au moment même de l'acte d'énonciation. D'autre part, il précise qu' « écrire, c'est penser dans l'instant » et ce grâce à quatre opérations intellectuelles. En effet, contrairement à l'oral spontané (comme l'interview par exemple) qui développe une « pensée louvoyante », « répétitive » l'écriture déploie une « pensée linéaire

reposant sur quatre opérations intellectuelles : « par l'écriture la pensée a le temps de réfléchir, de diviser et de lier, de s'organiser ».

La question 4 interroge le texte de Jean Starobinski qui, réfléchissant à la nature de l'essai selon Montaigne, énumère quatre champs d'expérience :

- l'expérience du monde qui est le versant objectif de l'essai - ce sont « tous les objets que le monde offre à sa prise »,
- l'expérience du corps qui saisit les objets du monde avec tous les ressentis de plaisir ou de douleur,
- l'expérience du « je » qui correspond au versant subjectif des *Essais*, et qui est autant un « je » qui expérimente « ses propres forces intellectuelles, leur vigueur et leur insuffisance » et qui ainsi s'inspecte soi-même – déployant l'instance énonciative selon deux modalités, la première qui « juge l'activité du jugement » et « observe les qualités de l'énonciateur », la seconde qui entame un travail égotique d'« auto-compréhension »,
- l'expérience d'une parole adressée qui cumule les trois aspects présentés et qui s'exprime selon la même logique qu'une parole vive qui est, selon les mots de Montaigne lui-même, « moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute ».

L'analyse conjointe de ces deux textes, nous permet de mettre en place le tableau synthétique suivant :

Réfléchir	Diviser	Lier	S'organiser
À partir de ses forces intellectuelles : ses connaissances	À partir de ses forces intellectuelles : ses capacités d'analyse	Avec son expérience du monde, ses ressentis, son expérience personnelle	Dans son discours, en vu du message que je veux transmettre à mon destinataire

Ce tableau permet de donner un cadre intellectuel à l'essai à partir des quatre opérations intellectuelles définies par Joseph Bonnenfant :

- **Réfléchir** : Il s'agit d'adosser sa pensée à ce que l'élève a appris en cours, à ce que disent les œuvres et les textes – et en premier lieu le texte de support – afin d'entrer véritablement dans une parole instruite.

- **Lier** : N'est-ce pas cette opération de liaison avec l'expérience du monde et de soi qui préside à la distinction terminologique faite en terminale, transformant la question de réflexion en essai - ancrant ainsi la réflexion dans la situation de l'élève ?

- **Diviser** : Pour ouvrir la pensée à tous les aspects de la question, et former les premières pistes de travail, il est nécessaire de distinguer chaque mot de la question voire, pour certains, de séparer les différents éléments qui le constituent afin de revenir au sens étymologique du terme. Prenons, à titre d'exemple la question d'essai du baccalauréat 2022 suivante : « La littérature permet-elle de comprendre la violence dont l'homme est capable ? ». Le corrigé officiel proposait un plan analytique développant essentiellement deux pistes de réflexion : la prise en compte par la littérature des brutalités humaines et l'essai d'explication de ses violences, notamment dans à partir des écrits des Lumières. Cela étant, la prise en compte du seul verbe « comprendre » à partir de la formation du mot permettait à l'élève de saisir que littéralement « comprendre » c'est prendre avec, c'est intégrer, c'est prendre en soi. Dès lors, une question s'impose : pouvons-nous admettre que la littérature puisse comprendre les violences les plus extrêmes, sans pour autant prendre en elle ces violences ? Ce questionnement fut précisément celui de Primo Lévi dans l'appendice qu'il ajouta à son récit autobiographique *Si c'est un homme* en 1976. Selon lui, ce qui s'est passé dans les camps de concentration nazis « *ne peut être compris et même ne doit pas être compris dans la mesure où comprendre, c'est presque justifié* ». En effet, poursuit-il, « *comprendre* » *la décision ou la conduite de quelqu'un, cela veut dire (et c'est aussi le sens étymologique du mot) les mettre en soi, mettre en soi celui qui en est responsable, se mettre à sa place, s'identifier à lui* ». Or ceci est problématique puisque si nous considérons la réalité nazie « *ce sont là des paroles et des actions non humaines ou plutôt anti-humaines* » - constat qui permet à Primo Lévi de clore sa réflexion sur la réalité des camps nazis en affirmant que « *si la comprendre est impossible, la connaître est nécessaire* », parce que « *ce qui est arrivé peut recommencer* »². La seule division du mot « comprendre » en préfixe et radical permettait à l'élève de revenir au sens littéral, de sortir du sens commun, et ainsi de prendre véritablement position, transformant la question, *in*

²Primo Lévi, *Si c'est un homme*, appendice p.211, Presse Pocket 1990

fine, en problématique : la littérature peut-elle comprendre des violences anti-humaines sans se départir de l'humanisme dont elle se réclame ?

- **S'organiser** : Puisque la forme est libre, quelle va être celle qui est la plus propice pour transmettre une position personnelle ? Pour éviter de formaliser l'exercice en un cadre précis, tout en répondant aux attentes légitimes des élèves d'être guidés dans leur écriture, peut-être est-il possible d'employer la stratégie que Cyril Delhay a mise en œuvre dans son manuel *Je réussis mon Grand Oral* en offrant une multitude de scénari possibles à la première partie monogérée de l'oral, pour donner à entendre combien le discours argumentatif doit être adapté à l'idée défendue, puisque l'essai a une fonction persuasive. Sensibiliser l'élève à la dimension polymorphe de l'essai peut éviter l'écueil d'un cadre unique relatif, déterminé par telle méthode ou tel enseignant. Pourquoi ne pas déployer un éventail de discours argumentatifs possibles, comprenant :

- la *dispositio* de la *Rhétorique* d'Aristote, avec son exorde, sa narration, sa confirmation et sa péroraison, sans doute apprise en année de première en HLP,
- les plans habituels simplifiés compte tenu du temps restreint : les plans dialectique, analytique ou thématique,
- le plaidoyer qui présente les faits, les arguments adverses, la réfutation et les arguments favorables,
- le rapport d'étonnement allant de découverte en découverte,
- le plan de classification,
- ou encore le plan historique qui peut présenter un positionnement à partir d'une vision propre, à l'instar du discours de Martin Luther *I have a dream* ?

Concernant cette réflexion sur l'organisation, nous pouvons prendre deux exemples dans les sujets d'essai donnés l'année dernière.

Le premier est un essai philosophique : « Qu'est-ce qu'être en guerre ? ». *A priori* la question invitait à un plan analytique, présentant les multiples situations possibles à partir de ce que la correction officielle nommait « la caractérisation d'une situation », se fondant sur la définition propre au droit international selon laquelle nous sommes en état de guerre dès lors que nous sommes partie prenante d'un conflit violent à grande échelle qui oppose des groupes ou des pays. Cela étant, un autre plan de classification réfléchissant aux deux catégoriques antithétiques « être ou ne pas être en guerre » permettait d'aborder les usages métaphoriques peut-être déplacés de l'expression « être en guerre » - usages d'ailleurs évoqués dans la correction officielle. D'autant plus que ceci permettait de rejoindre

l'expérience du monde de l'élève. Si les candidats étaient trop jeunes pour se souvenir de l'affirmation d' Emmanuel Valls de 2015, selon laquelle « nous sommes en guerre contre le terrorisme », tous devaient avoir en mémoire la déclaration présidentielle de 2020 à l'annonce du premier confinement : « nous sommes en guerre », même si le propos était ensuite nuancé « certes en guerre sanitaire ». Ce plan de classification permettait de réfléchir à la légitimité de l'usage métaphorique du terme. Peut-on employer l'expression lorsqu'elle est vidée de son contenu originel pour simplement évoquer une menace ? Cet usage n'est-il pas remis en cause depuis le 24 février 2022 (et nous rejoignons encore une fois l'expérience du monde de l'élève), depuis que la guerre dans toute sa matérialité - avec ses bombardements, ses morts et ses déplacements de personnes - est de nouveau aux portes de l'Europe, mettant à mal toutes les théories post-historiques ? Cette redécouverte de la guerre en son sens plein nous interroge sur la légitimité de son emploi métaphorique : n'est-il pas déplacé ? Ou, pour reprendre les termes employés par Clément Viktorovitch dans la chronique qu'il fit à ce sujet : « la guerre n'est-elle pas un mot trop lourd pour être invoqué avec tant de légèreté ? » ³. Nous voyons qu'ainsi, à travers ce plan de classification l'élève pouvait transformer la question en problématique et réellement se positionner par rapport à l'usage d'une expression si souvent dénaturée.

Un autre sujet du baccalauréat 2022 peut être source de réflexion sur la question de l'organisation : « La littérature et les arts naissent-ils de l'appétit de catastrophe des hommes ? ». Le corrigé officiel invitait à un plan dialectique, du moins en ses deux premières parties, envisageant tout d'abord le fait que la littérature et les arts font place aux passions et aux pulsions cachées, avant de nuancer le propos en affirmant qu'il ne s'agit pas là du seul ferment artistique, mais que d'autres éléments pouvaient présider à la naissance de l'art et de la littérature. Sans doute était-ce là le plan le plus évident, mais il était possible de réfléchir à la pertinence d'autres organisations possibles. D'une part, un plan historique pouvait avoir le mérite de mettre en évidence combien à l'origine de la littérature, les premières œuvres antiques telles que les tragédies grecques inspirées des mythes exprimaient les conflits intemporels de l'homme face à ses passions, face à la mort, face au *fatum*, ou encore face à ses obsessions – et l'on pouvait penser à la manière dont Simone Weil conçoit le véritable sujet de l'*Illiade* comme l'expression de l'emprise de la guerre sur les guerriers, et par leur intermédiaire sur tous les humains. D'autre part, l'on pouvait aussi songer face à cette question à un plaidoyer s'indignant de cette perception

³ Clément Viktorovitch : Guerre, quand un mot redécouvre son sens propre, 24 février 2022, France Info (consultable sur <https://www.youtube.com/watch?v=tIEqs3Vifw>)

très freudienne de l'art et de la littérature conçus comme sublimation de pulsions refoulées qui trouvent dans l'acte de création un exutoire possible.

L'objectif de cette réflexion sur le caractère polymorphe de l'essai n'est évidemment pas de proposer des cadres obligatoires, mais de faire prendre conscience à l'élève de la dimension persuasive de l'essai : il s'agit d'organiser son propos afin de convaincre un destinataire. Aussi s'agit-il de trouver le format propre à transmettre au mieux l'opinion exprimée.

Enfin concernant la question 5, les élèves ayant appliqué le tableau d'analyse à la question de l'essai littéraire « Lire permet-il d'accéder à une meilleure connaissance de soi ? », sont parvenus au tableau suivant :

Réfléchir	Diviser	Lier	S'organiser
<p>- <i>A priori</i> la lecture de récits fictifs ou autobiographiques permettent plutôt une meilleure connaissance de l'auteur (Bergson, <i>Le rire</i>)</p> <p>- Cela étant, la lecture de récits fictifs ou autobiographiques permettent aussi une connaissance de soi par la découverte du fonctionnement de tout individu (<i>Lorenzaccio</i> de Musset, <i>Confessions</i> de Saint Augustin) ou par la comparaison possible (préface des <i>Confessions</i> de Rousseau)</p> <p>- au-delà de l'égotisme, l'égologie (Descombes)</p>	<p>Lire : quels livres ?</p> <p>Fictions (personnages)</p> <p>Textes autobiographiques (personnes)</p>	<p>Je cite mon expérience de lecteur, en citant des œuvres précises qui m'ont permis de mieux me connaître et en réfléchissant à la manière dont ce processus s'est produit</p>	<p>1. D'abord une connaissance de l'auteur</p> <p>2. Ensuite une meilleure connaissance de soi (à certaines conditions)</p>

--	--	--	--

Les élèves étaient invités à réfléchir à partir des connaissances acquises jusque là. Celles-ci les ont amenés à rassembler des œuvres et des auteurs vus dans le cadre du début d'une séquence sur la connaissance de soi.

Dans un premier temps, ils sont allés dans un sens contraire à la question, présentant la lecture comme une activité permettant une meilleure connaissance de l'auteur, sans doute parce que le dernier texte que nous avons vu était un extrait du *Rire* de Bergson, qui présentait les personnages d'une part comme « le poète lui-même, le poète multiplié, le poète s'approfondissant lui-même » dans des aspects de lui-même non exploités ou encore en projet, et d'autre part ce que l'auteur aurait été si « les circonstances et le consentement de sa volonté avaient amené à l'état d'éruption violente ce qui fut chez lui que poussée intérieure ».

Suivant la proposition de la question, ils ont considéré comment la lecture de récits fictifs ou autobiographiques permettait la compréhension du fonctionnement de chacun. Ils ont pu citer l'œuvre de *Lorenzaccio* d'Alfred de Musset, qui met en jeu un personnage déchiré entre son moi et le rôle joué – sans doute inspiré par des pulsions de mort mais sublimé par un idéal du moi rêvé à partir de son modèle Brutus. Le personnage révèle ainsi à chacun les multiples aspects de la psyché qui peut être tiraillée entre son moi, sa persona, son ça et son idéal du moi.

Ils ont également cité les *Confessions* de Saint Augustin, puisque nous avons vu, qu'au-delà de la vie particulière découverte, se révélaient les étapes de la découverte de soi :

- la découverte de l'énigme du moi face à la mort de l'ami
- la prise de conscience d'une vie divisée **qui laisse entrevoir la complexité du moi**
- **le courage d'un véritable face à face avec soi-même pour un regard lucide sur soi qui motive le désir de transformation immédiate qui provoque l'illumination du jardin de Milan qui est le lieu d'une réconciliation avec lui-même. Augustin a trouvé le vrai centre de son moi par l'ouverture à la présence de Dieu qu'il reconnaît comme la réalité de son être.**
- **la persistance de l'énigme du moi.**

Ils ont enfin évoqué la Préface des *Confessions* de Rousseau dans laquelle l'auteur donne à entendre que c'est la comparaison à un autre qui permet la connaissance de soi. D'où le projet qui est le sien : « Je veux tâcher que pour apprendre à s'apprécier, on puisse

avoir du moins une pièce de comparaison ; que chacun puisse connaître soi et un autre, et cet autre ce sera moi ».

Concernant les notions mises à profit, ils ont employé celle du philosophe du langage Vincent Descombes qui a analysé dans une thèse publiée en 2014 *Le parler de soi* les deux grandes modalités occidentales de penser la recherche de soi : l'égotisme et l'égologie, distinguant l'égotisme comme est essai de mieux se comprendre et se décrire soi-même, de l'égologie comme essai de mieux comprendre quelle peut être la nature du moi universel.

DOSSIER ESSAI

Document 1

Présentation officielle de l'exercice

Apparenté à la « question de réflexion », l'« essai » est un exercice d'argumentation ordonnée à la fois plus bref et plus libre que la dissertation. L'important est qu'il rende compte d'une pensée personnelle, progressive et ordonnée, appuyée sur des références et des exemples précis. Quelle qu'en soit la forme, elle permet aux candidats de développer leur réponse à la question posée sans se perdre en conjectures sur le sens de cette dernière. Cette pensée en première personne leur permet également de développer une réflexion adossée à ce que disent les œuvres et les textes et à ce qu'ils permettent de comprendre des réalités du monde. Le propos progresse librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur.

Texte 1 : Joseph Bonenfant : *La pensée inachevée de l'essai (Etudes littéraires, avril 1972)*

Pour revenir au caractère fragmentaire de l'essai, qu'on retrouve aussi dans le journal et dans la lettre, est-il besoin de préciser qu'on n'a pas à regretter qu'il en soit ainsi. Il ne faut pas voir dans l'inachevé d'une réflexion un manque de perfection ni dans le fragmentaire un synonyme du tronqué. On inférerait alors une qualité ou une intégrité de la connaissance impossibles, mais seulement souhaitables. De la même manière on ne saurait faire la somme de mille vérités partielles pour corriger le défaut de chacune par son emboîtement dans tout ensemble. Le problème que je soulève ici présente deux aspects. Dans son envers, l'inachevé se rapporte au temps. La source de la fragmentation du savoir est que tout ce qu'on dit a le caractère fugitif de l'instant. Que ce caractère soit également fragile et unique fait comprendre que la connaissance concrète a toujours besoin d'assurer sa position dans l'expérience et que le chatoiement de son expression, concrète elle aussi, a besoin d'être mis à l'épreuve, sinon il est vain reflet de l'instant passager. Dans son endroit ce problème est celui même de l'écriture. Ecrire, dit-on, c'est penser. Il faut ajouter : c'est penser dans l'instant. Si la pensée est circulaire, l'écriture est toujours linéaire. On dit parfois que l'interview révèle vraiment ce que pense quelqu'un. La simple parole transposée en écriture reste de la parole : elle reflète une pensée louvoyante et répétitive. Seule l'écriture permet le choix et la vraie pensée. Par l'écriture la pensée a le temps de réfléchir, de diviser et de lier, de s'organiser. Elle se déploie sur une ligne d'instant qui s'unissent dans une phrase temporelle et toutes les possibilités du sens viennent de là.

L'écriture est le lieu de l'attente du sens et ce qui a lieu dans cette attente, c'est une pensée. Regretter qu'une pensée soit fragmentaire, c'est déplorer que tout ne s'écrive pas en même temps, que tout le sens ne jaillisse pas tout d'un seul coup. C'est l'essai qui lui permet de retrouver ces notions fondamentales. Il est de la nature même de l'essai de se mouvoir dans l'inachevé.

Texte 2 : Jean Starobinski, « Peut-on définir l'essai ? » (*Cahiers pour un temps* N°7, mars 1985)

A première vue, disons que l'on peut discerner deux versants de l'essai, l'un objectif, l'autre subjectif. Et ajoutons aussitôt que le travail de l'essai vise à établir entre ces deux versants une relation indissoluble. Le champ d'expérience, pour Montaigne, est d'abord le *monde* qui lui résiste : ce sont les objets que le monde offre à sa prise, c'est la fortune qui se joue de lui. Telle est la matière essayée, la substance soumise à sa pesée, à une pesée qui chez lui, en dépit de l'emblème de la balance, est moins l'acte instrumental que pratiquera littéralement Galilée, qu'une pondération à main nues, un façonnement, un maniement.

[...] Mais le monde lui résiste, et cette résistance, force lui est bien de la percevoir dans son *corps*, dans l'acte de la « saisie ». Et dans cet acte, Montaigne sent, bien sûr, d'abord, l'objet, mais en même temps, il perçoit l'effort de sa propre main. La nature n'est pas hors de nous, elle nous habite, elle se donne à sentir dans le plaisir et la douleur. C'est en son propre corps que Montaigne essaie les assauts de la maladie. [...] Montaigne n'a pas oublié de goûter la vie, avec la même attention qu'il donnait au monde et aux livres, à la voix des amis les plus proches, et à celle des plaintes les plus lointaines. Il a écouté son corps avec autant d'intensité passionnée que ceux de nos contemporains qui réduisent l'univers à cet ultime refuge d'angoisse ou de jouissances viscérales.

Mais là ne s'arrête pas encore le champ de l'essai. Ce qui est principalement mis à l'épreuve, c'est le pouvoir d'essayer et d'éprouver, la faculté de juger et d'observer. Pour satisfaire pleinement à la loi de l'essai, il faut que l'« essayeur » s'essaie lui-même. En chaque essai dirigé vers la réalité externe, ou vers son corps, Montaigne expérimente ses propres forces intellectuelles, leur vigueur et leur insuffisance ; tels sont l'aspect réflexif, le versant subjectif de l'essai, où la conscience de soi s'éveille comme une nouvelle instance de l'individu, instance qui juge l'activité du jugement, qui observe la capacité de l'observateur. Dès son avis *Au lecteur*, les déclarations ne manquent pas où Montaigne assigne le rôle primordial, à l'étude de soi à l'auto-compréhension, comme si le « profit » recherché par la conscience était de faire la clarté sur soi, pour soi. [...] Dans l'essai selon Montaigne, l'exercice de la réflexion interne est inséparable de l'inspection de la réalité extérieure.

[...] Finalement, il y a un dernier essai que je dois mentionner, un essai cumulatif. La dernière mise à l'épreuve est l'essai de la parole et de l'écriture, qui assemble les trois sortes d'essai que je viens d'évoquer, qui leur donne forme, qui les regroupe. Ecrire, pour Montaigne, c'est *essayer* encore une fois, avec des forces toujours jeunes, dans un élan toujours premier et primesautier, de toucher le lecteur au vif, de l'entraîner à penser et à sentir plus intensément. C'est parfois aussi le surprendre, le scandaliser et le provoquer à la réplique. Montaigne, en écrivant, voulait retenir quelque chose de la voix vive, et il savait que *la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute*.

Document 2 : un sujet du Baccalauréat HLP 2022

Essai littéraire : Lire permet-il d'accéder à une meilleure connaissance de soi ?

QUESTIONS

1. Selon le document 1, quelles sont les caractéristiques de l'essai ?
2. Selon le texte 1, quelle est la caractéristique principale de l'essai ?
3. Selon le texte 1, quels sont les deux aspects de cette caractéristique ?
4. Selon le texte 2, comment s'exprime le champ de l'expérience dans l'essai ?

5. Comment pouvez-vous appliquer ce que vous avez découvert dans le document et les deux textes pour aborder au mieux ces deux sujets ?