

HUMANITÉS LITTÉRATURE PHILOSOPHIE

Enseignement
de spécialité

BAC 2021

LIVRE DU PROFESSEUR

**Sous la direction de
Florence Renner**

Agrégée de Lettres modernes
Institut Notre-Dame, Meudon (92)

Hélène Vuillermet

Certifiée de Philosophie
Lycée Geoffroy-Saint-Hilaire, Étampes (91)

Cécilia Benbraham

Agrégée de Lettres modernes
Lycée Blanche-de-Castille, Le Chesnay (78)

Arnaud Bouaniche

Agrégé de Philosophie
Cité scolaire Gambetta-Carnot, Arras (62)

Karine Bocquet

Agrégée de Philosophie
Lycée Marguerite-de-Flandre, Gondecourt (59)

Yoann Malinge

Agrégé de Philosophie
Lycée Marguerite Yourcenar, Le Mans (72)

Catherine Nabat

Agrégée de Lettres classiques
Lycée Ambroise-Paré, Laval (53)

Antony Soron

Agrégé de Lettres modernes
Formateur ESPE, Paris (75)

Conception graphique et mise en page : Patrick Droit

Couverture : Clémentine Largent

Édition : Bruna Masetti

Fabrication : Kevin Magar

ISBN : 978 209 172125 5

© Éditions Nathan 2020 – 92 avenue de France 75013 Paris

SOMMAIRE

PARTIE I

La recherche de soi

CHAPITRE 1 Éducation, transmission et émancipation

Question 1 Qui éduque-t-on ?	4
Question 2 Quel espace pour l'éducation des enfants ?	14
Question 3 Comment éduque-t-on ?	21
Question 4 Pourquoi éduque-t-on ?	29
Lire une œuvre intégrale Kant, <i>Qu'est-ce que les Lumières ?</i> , 1784	40

CHAPITRE 2 Les expressions de la sensibilité

Question 5 Comment restituer le flux du vécu ?	42
Question 6 L'expérience est-elle partageable ?	50
Question 7 L'écrivain est-il doué d'une sensibilité particulière ?	60
Question 8 Pourquoi l'art nous émeut-il ?	71

CHAPITRE 3 Les métamorphoses du moi

Question 9 Qu'est-ce que le moi ?	78
Question 10 Saisir le moi : une quête impossible ?	87
Question 11 Y a-t-il un conflit irréductible entre l'individu et la société ?	94
Question 12 Quelles révélations apportent les métamorphoses du moi ?	101

PARTIE II

L'humanité en question

CHAPITRE 4 Création, continuités et ruptures

Question 13 La rationalité scientifique doit-elle être remise en question ?	109
Question 14 Peut-on rompre avec les modèles du passé ?	115
Question 15 Comment le théâtre de l'absurde redéfinit-il l'humain ?	122
Question 16 Qu'est-ce que l'art moderne ?	127

CHAPITRE 5 Histoire et violence

Question 17 La violence est-elle irréductible ?	135
Question 18 Que peut la littérature face à la violence de l'histoire ?	146
Question 19 La littérature peut-elle dire l'innommable ?	151
Question 20 L'histoire n'est-elle que bruit et fureur ?	155
Lire une œuvre intégrale Vian, <i>Les Fourmis</i> , 1949	161

CHAPITRE 6 L'humain et ses limites

Question 21 Utopie / dystopie : où va le monde ?	164
Question 22 Jusqu'où s'étendent les pouvoirs de la technique ?	169
Question 23 Corps souffrant, corps réparé, corps augmenté ?	176
Question 24 La finitude est-elle constitutive de l'Humanité ?	183

CHAPITRE 1



Éducation, transmission et émancipation

Entrer par l'image

→ manuel p. 24

1. La situation observée correspond bien à une scène de classe. Les élèves sont assis à leur pupitre, en train d'écrire sur leur cahier. La scène ne représente pas l'école du XXI^e siècle. En effet, on remarque que les bureaux sont en bois. Au premier plan, un élève porte une veste, ce qui est rare aujourd'hui excepté dans les institutions privées. Néanmoins, cette scène a quelque chose d'intemporel. Elle peut rappeler en effet des situations vécues comme la réalisation d'une rédaction en temps limité.
2. Antoine Doinel est situé au deuxième rang. C'est le seul élève présent qui n'est pas en train d'écrire. Il a le nez en l'air et semble « ailleurs ». Dans l'idée même d'éducation scolaire, il y a une dimension contraignante. Les élèves doivent par exemple répondre à des consignes et/ou réaliser des activités imposées sans qu'on leur demande leur avis. Antoine Doinel ne semble pas vouloir se plier à cette obligation « universelle ».
3. Antoine Doinel a l'air rêveur. Difficile cependant d'interpréter l'expression de son visage. Même s'il n'est pas en train d'écrire, il semble en effet concentré. Il n'a pas les yeux dans le vague mais le regard fixe, comme s'il avait en tête une idée précise.
4. L'éducation apparaît comme une notion à vocation plus générale que le strict cadre scolaire. Ainsi, il est parfois reproché à des parents de ne pas bien éduquer leurs enfants. Ce qui implique qu'il y ait aussi une éducation parentale en plus de l'éducation scolaire. Enfin, on peut considérer que par ses expériences, confronté à diverses situations de l'existence, l'enfant fait, pour ainsi dire, sa propre éducation.
5. Dans la notion d'instruction, il y a l'idée d'un apport de connaissances en rapport avec certaines disciplines scolaires comme le français ou les mathématiques. Dans la notion d'éducation, il y a en plus l'apport d'un cadre et de normes de comportement. L'école peut-elle instruire sans éduquer ? L'interrogation est complexe. En effet, la société attend d'elle qu'elle transmette des connaissances mais aussi qu'elle permette au futur citoyen d'acquérir des manières d'être impliquant, à titre exemplaire, le respect de l'autre et de l'ordre social. Elle lui donne ainsi les moyens d'être libre en ne lui accordant pas une totale liberté d'expression, de choix et de comportement.

QUESTION 1

Qui éduque-t-on ?

TEXTE 1 L'homme : l'être

« perfectible »

→ manuel p. 26

- Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1762, première partie, Paris, GF, 2008, p. 79-80.

Dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Rousseau se demande sur quoi peuvent bien reposer, et comment sont apparues dans l'histoire, les inégalités sociales, économiques et politiques. À cette fin, et tel est l'objet de la première partie de son *Discours*, d'où ce passage est extrait, il se fixe pour tâche de repartir d'un « état de nature » qui

correspond à la situation (fictive) de l'homme une fois écartés les apports et les modifications introduits par la société. Or, réduit à sa pure nature, l'homme est un être qui se caractérise seulement par l'« amour de soi » (le souci de sa propre conservation), la « pitié » (la répugnance à voir souffrir) et la « perfectibilité », qui est l'objet de ce passage, et qui, selon Rousseau, désigne (au moyen d'un néologisme) la faculté proprement humaine d'acquérir avec le temps de nouvelles connaissances et de nouvelles facultés (l'intelligence, l'imagination, le langage, la conscience morale, etc.). Un être perfectible est donc un être dont la nature n'est pas fixe ou fixée une fois pour toutes, mais plastique, c'est-à-dire transformable, ou en d'autres termes : éduicable.

QUESTIONS

1. Dans ce texte, Rousseau reprend à son compte la question classique du « propre » de l'homme. Toutefois, son originalité est d'attribuer la différence entre l'homme et l'animal non à la possession du langage (contrairement à une longue tradition d'Aristote à Hobbes et Locke), ni à celle de la raison ou de la pensée (comme chez Descartes), mais à la perfectibilité. Tandis que les capacités de l'animal sont atteintes rapidement et une fois pour toutes, les capacités humaines ne sont pas prescrites par l'instinct et peuvent se développer indéfiniment. Rousseau affirme en effet que la perfectibilité « développe successivement toutes les autres » facultés (l. 26) ; elle se caractérise donc par son ouverture. Ainsi, la forme alvéolée de la cire fabriquée par les abeilles ne varie pas, tandis que l'architecture bâtit des édifices aux formes extrêmement variées. Le système de communication des abeilles est stable dans l'espace et dans le temps, tandis que les langues humaines sont diverses et changent historiquement. Les petits cannetons apprennent rapidement à nager, tandis que l'apprentissage de la natation par les humains est beaucoup plus long ; il n'est pas instinctif mais donne lieu à des techniques de nage variables historiquement et qui peuvent être perfectionnées.
2. La « perfectibilité » ou « faculté de se perfectionner » ne doit être confondue ni avec une « perfection », ni avec un « perfectionnement ». Elle n'est pas en effet, ni nécessairement, synonyme de « progrès » ou d'amélioration. D'une part, elle ne *détermine* pas l'homme à changer : elle lui en donne seulement les moyens. Les facultés de l'homme ne se développent réellement que sous l'effet du contexte et des « circonstances » (l. 9). C'est par exemple contraint par une catastrophe (comme un raz-de-marée) et par les difficultés qui s'ensuivent (une pénurie), que l'homme est *poussé* à trouver en lui les ressources pour inventer des solutions. D'autre part, le changement dont l'homme est rendu capable par sa perfectibilité est fondamentalement *ambivalent* (voir lignes 13, 17-18 et toute la fin de l'extrait), et il peut aussi bien régresser, et tomber dans la barbarie.
3. Le concept de perfectibilité s'articule à une philosophie de l'histoire qui n'est ni pessimiste, ni optimiste. La perfectibilité donne à l'homme la responsabilité de se créer lui-même, et par conséquent d'inventer son devenir, dans des circonstances toutefois qu'il ne choisit pas. Il reste que la perfectibilité est indéterminée dans sa valeur, à la fois chance et risque, promesse et menace. Ce principe d'indétermination (Rousseau parle d'une faculté « presque illimitée », l. 19) que Rousseau place à l'origine, empêche aussi d'assigner à l'histoire humaine une finalité ou un but déterminables à l'avance. Il faut toujours maintenir l'histoire *ouverte*.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

- Pour aborder cette question, il peut être utile de se reporter au « Focus » (p. 27) qui met en évidence le lien entre « perfectibilité » et « éducatibilité ». Dire que l'homme est perfectible signifie qu'il n'a pas une « essence » ni une « nature » prédéfinies, et qu'il ne dispose pas non plus de moyens naturels pour s'adapter, mais que l'éducation est le nom de l'action qui supplée cette absence de nature, d'essence ou de moyens de s'adapter. Pour fixer cependant la nature des rapports entre ces deux termes qui sont indissociables, il est possible de dire que la perfectibilité est en quelque sorte la **condition de possibilité** de l'éducation : c'est parce qu'il est perfectible, c'est-à-dire susceptible de se transformer sous l'effet de ce qu'il acquiert, que l'homme est un être éducatible.

TEXTE 2 Connaître l'enfant avant de l'éduquer

→ manuel p. 28

- Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, « Préface », 1762, Paris, GF, 1994, p. 32.

Ce passage figure dans la préface qui ouvre le célèbre traité d'éducation de Rousseau, Émile. Il est particulièrement original dans sa démarche. On voit s'y opérer un déplacement fondamental du regard au contact de l'enfant : il ne s'agit pas tant en effet de considérer ce qui manque à l'enfant pour en faire un être complet, un adulte, que de rechercher ce que les éducateurs manquent eux-mêmes systématiquement dans l'enfant et qui les empêche de réussir dans leur projet éducatif.

QUESTIONS

1. Ce qui empêche d'appréhender les enfants dans leur réalité en vue de les éduquer harmonieusement, ce sont les préjugés (les « fausses idées », l. 1), parmi lesquels, en premier lieu, selon Rousseau, celui qui consiste à croire que l'enfant est un adulte « en petit » ou « en miniature », en d'autres termes, un être qui se caractérise par son immaturité ou son inachèvement. La thèse originale de Rousseau est de considérer l'enfant comme un être non pas transitoire mais complet, et pour ce qu'il « est », et non pas en fonction de ce qu'il doit devenir. En considérant « l'homme dans l'enfant » (l. 4), et non « l'enfant dans l'enfant » (expression de Rousseau), les éducateurs font preuve de « prématuration », en s'adressant en lui à des facultés encore absentes, comme la raison. L'idée se dessine dans le premier paragraphe, que l'éducateur doit au contraire s'ajuster à l'enfant et à ce qu'il est, dans son présent, au lieu de le considérer, depuis l'avenir, à partir de ce qu'il n'est pas encore.
2. Le terme « enfant » donne lieu ici à quelques variations, comme « enfance » et « enfants ». Ce repérage

peut être l'occasion de sensibiliser aux nuances et aux distinctions qui surgissent dans un texte : des termes parfois très proches, voire presque identiques, désignent pourtant des choses différentes. Ainsi, « enfance » renvoie pour Rousseau à un « état » qui n'est pas déjà donné, ni observable directement dans l'expérience, mais qui doit être conquis et dégagé par la réflexion. Ce sera l'objet d'*Émile* que d'y parvenir, et, en un sens, toute la pensée de Rousseau est une quête de l'origine, comme on l'aperçoit dans son *Discours sur l'inégalité* (voir dans la préface la célèbre image du dieu Glaucos). Le terme « enfance » désigne donc une idée philosophique, origine ou essence, qu'il faut retrouver une fois débarrassée, purifiée de toutes les projections, de tous les apports de la société. L'« enfant » doit alors être distingué des « enfants » : le premier est un individu idéal, les seconds des êtres que l'on peut observer autour de nous dans les familles et dans la vie sociale.

3. En recommandant aux éducateurs de « mieux étudier » leurs élèves (l. 9), Rousseau fait une proposition paradoxale : avant qu'ils ne les mettent à l'étude, les éducateurs doivent d'abord étudier leurs élèves. Cette injonction s'entend comme une critique de la précipitation : il faut prendre le temps de connaître l'enfant, l'étudier avant de l'éduquer. Toutefois ce projet est ambigu. On peut remarquer que Rousseau n'utilise plus le mot « enfant » dans cette expression, mais, s'adressant aux éducateurs, de leurs « élèves ». La différence est que l'élève se définit *relativement* à celui qui l'éduque (et comme un être « en progrès »), alors que l'enfant est considéré comme un être autonome, autosuffisant, complet. Cette injonction peut alors signifier qu'il faut savoir observer, respecter le rythme de l'enfant, s'instruire de ses capacités réelles, au lieu de lui imposer des attentes extérieures et prématurées. Pour donner des exemples de pédagogies attentives à l'enfant, on pourra alors mettre en parallèle ce point avec le texte d'Emmi Pikler (p. 29). Il est toutefois nécessaire de préciser, d'autre part, que la méthode de Rousseau dans *Émile*, n'est pas l'observation empirique des enfants réels, mais la *construction* et la *fiction* d'un enfant essentiel et général, purifié des apports de la société qui voilent sa nature.

RÉSONANCES L'enfant,

un partenaire actif

→ manuel p. 29

- Emmi Pikler, « Importance du mouvement dans le développement de la personnalité », 1979, *Spirale*, 2009/2, n° 50, p. 180-181.

Le pari d'Emmi Pikler, dont les principes pédagogiques ont été longtemps expérimentés dans la pouponnière qu'elle a elle-même fondée après la guerre (1946) à Budapest, repose sur la conviction et les preuves scientifiques que l'enfant est, dès la naissance, un être actif

et compétent, dont l'un des besoins fondamentaux et déterminants dans l'élaboration de sa personnalité et de son psychisme, est le libre exercice de sa motricité, source d'un « sentiment de compétence » essentiel pour l'équilibre et l'harmonie de son développement. Cela implique notamment que les adultes qui entourent l'enfant (en premier lieu ses parents) renoncent à la tentation d'intervenir dans son activité pour ne pas le priver du bénéfice psychique d'explorer et de conquérir par lui-même ses possibilités motrices et ses aptitudes. Cependant, et comme le souligne ici Pikler, cela ne signifie pas qu'il faille laisser l'enfant seul. Bien au contraire, la présence attentive et attentionnée de l'adulte (parent ou soignant) est indispensable. Seulement sa tâche n'est pas d'intervenir de manière extérieure et unilatérale (même les soins des nourrissons sont conçus comme un moment de dialogue et d'apprentissage), mais de rendre possible le libre déploiement de l'activité de l'enfant, principalement en créant autour de lui un environnement stable et sécurisant. Comme Rousseau, Pikler accorde une grande importance au rythme de l'enfant, et comme lui, elle ne le considère pas comme un être déficitaire et inachevé, mais compétent et complet à chaque moment de son développement.

QUESTIONS

1. Dans ce passage, l'auteure suggère que la manière dont on conçoit l'enfant a des conséquences sur la relation qu'on entretient avec lui. S'il est conçu ou ressenti comme un être fragile et incompetent, l'éducation prendra la forme d'une relation verticale et inégale dans laquelle l'adulte occupera le rôle et le pôle actif en confisquant tout le potentiel d'initiative de l'enfant. Jouer ce rôle peut même être recherché comme quelque chose de valorisant, le parent se sentant justifié et conforté dans sa maternité ou sa paternité dès lors qu'il éprouve la dépendance de son enfant. Si l'enfant est au contraire conçu comme un être compétent dont il faut accueillir l'activité et les initiatives, l'éducation devient un dialogue avec un partenaire actif. L'unilatéralité cède la place à la réciprocité, et l'enfant est moins *objet* que *sujet* dans la relation. L'éducation n'est plus dès lors placée sous le signe de l'intervention, mais sous celui de l'attention. Être attentif à ce que fait l'enfant, être sensible à son activité, à sa qualité, son aisance et son harmonie, c'est accéder aux signaux d'un développement psychique équilibré. Cette attention est partie intégrante de cette nouvelle manière d'envisager l'éducation. Elle n'est pas simplement passive, et de l'ordre d'une attitude spectatrice. Elle a une action sur l'enfant en stimulant ses initiatives.
2. L'originalité de ce texte est surtout de montrer qu'une éducation soucieuse de promouvoir les conditions d'un développement harmonieux de l'enfant, passe tout autant et sans doute d'abord par une éducation de l'adulte. C'est son regard et

son comportement qu'il faut commencer par changer, et c'est essentiellement sur ce point que le texte est construit, dès le second paragraphe, qui soutient que la conception de l'enfant fondée sur ses « aptitudes » n'est qu'une moitié de la pédagogie piklérienne, l'autre étant la transformation de l'attitude des parents suscitée par le changement de l'image qu'ils ont de leur enfant.

TEXTE 3 Au-delà de l'individu, le perfectionnement de l'espèce

→ manuel p. 30

► Emmanuel Kant, *Traité de pédagogie*, 1803, Hachette, 1981, trad. P.-J. About, p. 46-47.

Selon Kant, l'un des problèmes les plus difficiles impliqués par la question de l'éducation est de savoir comment il peut y avoir un « premier » éducateur dès lors que tout homme a par principe besoin d'être éduqué. Dans ce passage, Kant tranche le problème en se donnant par hypothèse un premier couple de parents dont les enfants développeraient quelques facultés par imitation. Mais le problème se déplace alors de l'origine vers le terme de l'éducation comprise comme processus de développement des capacités de l'humanité : l'individu ne vit pas assez longtemps pour développer toutes les facultés dont l'humanité est capable. Cette difficulté est surmontée grâce à l'immortalité empirique de l'espèce qui permet de poursuivre indéfiniment le processus de perfectionnement.

QUESTIONS

1. La différence que Kant établit entre l'homme et les animaux peut être dégagée en s'appuyant sur la ligne 5. Selon Kant, les animaux n'ont pas besoin d'éducation parce qu'ils déploient dans le temps la totalité des facultés nécessaires à leur conservation. Dans le monde animal, chaque être vivant récapitule et répète la même histoire que la totalité de l'espèce à laquelle il appartient. Chacun atteint mécaniquement (« spontanément »), sans en avoir conscience ni sans le vouloir, la « destination » de son espèce, c'est-à-dire la totalité de ce qu'elle peut. Dans les termes de Kant, on pourrait dire que l'animalité ne comporte pas de « germes » (l. 1). Il en va tout autrement de l'humanité, qui doit vouloir et viser le développement de ses facultés, faute de quoi elles resteraient à l'état embryonnaire. Surtout, aucun individu ne peut à lui seul actualiser les potentialités (physiques, techniques, morales, intellectuelles, etc.) de l'espèce humaine. Il y a un écart à jamais irréductible entre ce que les hommes font ou sont et ce qu'ils peuvent. L'éducation est justement l'effort sans terme que chaque génération accomplit pour perfectionner indéfiniment les facultés humaines.

2. Ce qui empêche chaque individu d'atteindre la totalité des capacités humaines, c'est sa durée de vie limitée, autrement dit, sa *finitude*. Il y a, selon Kant, et du point de vue du perfectionnement de l'espèce humaine, un pessimisme de l'individu et un optimisme de l'espèce. L'éducation ne peut accomplir sa fonction qu'à l'échelle collective de l'espèce, mais en s'exerçant sur les individus. En revanche, c'est bien l'espèce, et non l'individu, qui peut « espérer » atteindre, à défaut de l'obtenir réellement et une fois pour toutes, le plein développement des dispositions humaines.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

► On pourra développer chacun des arguments suivants en s'appuyant précisément sur des citations du texte pour répondre au sujet :

1^{er} argument : une construction rigoureuse

L'argumentation est construite de manière rigoureuse et organisée à l'aide de connecteurs logiques (« au contraire », l. 5 ; « Mais », l. 11 ; « car », l. 12, etc.). Le philosophe commence par une phrase au présent de vérité générale, avant de passer à un contre-argument (les animaux) qui sert à amener un raisonnement par déduction (l'humanité à l'exemple d'un couple). Le dernier paragraphe, par un mouvement d'induction, retourne à un argument plus général. On note un style assez ample dans ce dernier mouvement, caractérisé par une dernière phrase construite à partir de plusieurs propositions qui donnent de l'ampleur au propos.

2^e argument : la voix du philosophe pour mieux convaincre

Le philosophe annonce le thème de son texte, l'éducation, grâce à une métaphore qui ouvre le passage, et qui sera filée dans la suite de l'extrait. On relève également l'emploi du pronom « nous » qui permet d'inclure le philosophe et le lecteur dans le propos argumentatif et le rendre ainsi plus convaincant, ainsi que les nombreux verbes au présent de vérité générale, ou les formules impersonnelles (« Il y a », l. 1 ; « Si l'on admet », l. 7) qui donnent une valeur universelle au propos.

TEXTE 4 Instruire le plus grand nombre

→ manuel p. 31

► Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791, Paris, GF, 1994, p. 64-65.

Nicolas de Condorcet est philosophe, mathématicien et homme politique. Dans le sillage de Rousseau, il contribua à jeter les fondements d'une constitution politique garantie par la souveraineté populaire. Celle-ci ne peut toutefois s'exercer selon lui qu'à la condition de donner à chacun les moyens d'exercer pleinement sa rai-

son, ce qui n'est possible qu'à travers l'accès pour tous à l'instruction, et par conséquent à l'école, seul rempart contre l'ignorance et la servitude. C'est la thèse que Condorcet soutient dans ses Cinq mémoires sur l'instruction publique. La question ici posée est toutefois de déterminer si l'expansion des « lumières » ne va pas creuser les inégalités au lieu de les réduire, en donnant davantage à ceux qui sont déjà socialement favorisés. La réponse de Condorcet est négative : l'inégalité entre ceux qui auront plus et ceux qui auront peu, grâce à l'école, est infiniment préférable à l'inégalité entre ceux qui ont déjà et ceux qui n'ont rien sur le plan de l'instruction. C'est la seconde qui fait la servitude.

QUESTIONS

1. Le bénéfice d'une extension de l'instruction au plus grand nombre d'individus qui composent un peuple est politique. Cela permettrait à tous d'espérer « obtenir et conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre » (l. 12-13). Selon Condorcet, en effet, un peuple ignorant n'aurait aucun droit, en raison de son incapacité à les connaître. Le développement des connaissances et l'exercice théorique de la raison sont les conditions d'une bonne forme législative ainsi qu'une garantie contre la tyrannie. Il y a donc un lien étroit entre forme législative vertueuse et diffusion des connaissances, mais c'est la seconde qui conditionne la première : s'il peut exister des lumières sous de mauvaises lois, il n'y a jamais de lois justes (qui énoncent les droits fondamentaux des hommes) sans lumières.
2. Comme l'explique Condorcet à partir de la ligne 16, la généralisation de l'instruction ne garantira pas nécessairement la disparition des inégalités. Elle pourra même accroître les différences entre les individus en s'ajoutant aux avantages que possèdent certains soit naturellement, en raison d'habiletés ou de qualités individuelles, soit socialement, en raison de leur capital économique supérieur. Il reste que, selon Condorcet, ces inégalités n'auront pas d'effets délétères tant qu'elles ne fondent pas la domination de certains individus sur d'autres. Il serait bien absurde de renoncer à la propagation des connaissances afin d'éviter d'accroître les inégalités. Car c'est l'inverse qui se produirait : les moins favorisés se retrouveraient sous la domination des plus favorisés.
3. On remarque que Condorcet utilise les termes « éducation » (l. 8) et « instruction » (l. 3) dans ce texte, termes qui paraissent proches, voire synonymes. Ce qui est en jeu dans ce passage, c'est bien l'instruction. Dans le contexte historique et intellectuel qui est celui de Condorcet et dans lequel il s'inscrit, l'éducation désigne l'ensemble des mesures prises pour obtenir la moralité des individus, et faire en sorte qu'ils se sentent appartenir à la même communauté. Elle ne passe pas nécessaire-

ment par les connaissances, mais peut prendre appui sur les sentiments. Les moyens qu'elle met en œuvre sont collectifs et spectaculaires (rassemblement, fêtes, etc.). L'instruction, comme il apparaît tout au long du texte, concerne plus étroitement la transmission du savoir et le développement des facultés. Elle passe exclusivement par l'exercice individuel de la raison.

TEXTE 5 Un être nouveau

→ manuel p. 32

- Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922, p. 52-53.

La question de l'éducation n'est pas pour Émile Durkheim une question parmi d'autres, mais une question centrale. Non seulement parce qu'il fut lui-même enseignant, sous la III^e République, et parce qu'il consacra une bonne partie de ses cours à la pédagogie, mais parce que, dans la sociologie, qu'il a contribué à fonder scientifiquement, l'éducation n'est pas un fait parmi d'autres, mais le fait social par excellence, celui où l'action de la société sur l'individu est le plus manifeste. En effet, dès lors que le critère auquel on reconnaît un fait social est celui de la contrainte extérieure qu'il exerce sur l'individu, l'éducateur est en quelque sorte la société en personne.

QUESTIONS

1. Si l'éducation rompt avec la nature, ce n'est simplement pas au sens où elle viendrait contrarier un ensemble d'initiatives et de comportements spontanés des individus (sensibilité, pulsions, désirs, etc.). L'éducation est d'essence sociale et n'a rien de naturel, mais la société et la nature renvoient à deux ordres de phénomènes nécessaires et indépendants de notre volonté, qui ont chacun leurs lois. En tant que discipline, l'éducation impose un système de règles et de régularités à notre individualité asociale et égoïste, mais en tant que phénomène social, elle obéit à des lois distinctes de celles de la nature et qu'il appartient à une sociologie de dégager. L'éducation est ainsi un mode de transmission de l'expérience accumulée par les hommes, qui s'effectue non pas de manière naturelle et spontanée par hérédité, mais selon des procédures culturelles et des institutions.
2. L'éducation humaine est nécessairement créatrice en ce sens qu'elle introduit une *discontinuité* réelle avec ce qui est inné ou déjà donné. Elle apporte en ce sens quelque chose de nouveau. Elle ne prolonge pas le jeu des instincts pour les développer, elle l'interrompt. Par exemple, les manières de bien se tenir à table n'ont rien à voir avec la satisfaction de la faim. Elles introduisent un ensemble de contraintes qui sont totalement étrangères à l'individu, et qui

ont leur origine dans la société. Il en va autrement de ce qui, chez les animaux, peut être appelé « éducation », par analogie seulement avec l'homme. Chez les animaux, il ne s'agit pas d'initier chaque individu à une « vie nouvelle », mais de simplement développer les facultés déjà en germe en chacun. L'oisillon n'apprend pas à voler, mais, stimulé par l'adulte, il saura plus vite voler : ce qui est introduit par là sous l'effet de l'action d'un autre individu mature n'est pas une différence de nature, c'est une différence de degré. Tôt ou tard, il aura su voler. Cette dimension de nouveauté est suggérée dans tout le texte par le verbe « créer », et par tous les termes qui indiquent une logique du supplément.

3. « Éducation » et « hérédité » constituent deux modes de transmission des aptitudes d'une génération à une autre. Elles renvoient à des dimensions supra-individuelles et obéissent toutes deux à des lois, c'est-à-dire à des régularités et des constances, que l'on peut connaître scientifiquement par la biologie pour l'hérédité et par la sociologie pour l'éducation. Toutefois, si elle désigne de manière générique l'action à l'œuvre dans tous les groupes pour faire des individus des êtres humains, l'éducation ne produit pas ses effets de manière mécanique et aveugle, mais pour autant qu'elle repose sur la reconnaissance d'une autorité, elle suppose la discussion et le consentement, et par conséquent une transformation des règles qu'elle applique aux individus.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► Ce sujet amène à s'interroger sur un aspect sociologique de l'éducation, tout en s'appuyant sur des exemples tirés de la littérature, car il s'agit bien d'un essai littéraire. Il faudra définir le terme « hérédité » en introduction, tout en se permettant de l'élargir à toute forme de carcan imposé par le cadre familial et social. On pourra donc chercher des exemples dans différents romans, poèmes, pièces de théâtre ou littérature d'idées pour soutenir chacun des arguments opposés, l'un qui dirait que l'éducation le permet, l'autre qui contredirait cette possibilité. Une conclusion permettrait de faire la synthèse.

I. Oui, il arrive que l'éducation permette d'aller contre son hérédité/de s'extraire de son milieu social et familial

Ex. : Julien Sorel dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal ; Georges Duroy dans *Bel-Ami* de Maupassant ; Agnès dans *L'École des femmes* de Molière...

II. Il est quasiment impossible de ne pas suivre le conditionnement familial duquel on est issu, malgré l'éducation

Ex. : Zola et le déterminisme ; Bourdieu et *La Distinction* ; Condorcet (question 4, p. 66)

TEXTE 6 Devenir soi-même

→ manuel p. 33

- Friedrich Nietzsche, *Le Crépuscule des idoles*, 1889, « Ce qui abandonne les Allemands », § 5, trad. P. Wotling, Paris, GF, 2005, p. 170-171.

La question de l'éducation est centrale dans toute la pensée de Nietzsche. Elle s'inscrit dans une réflexion plus générale sur la culture, c'est-à-dire sur l'ensemble des moyens qui ont été mis en œuvre dans l'histoire pour façonner le type d'humanité qui est le nôtre, essentiellement marqué selon Nietzsche par le christianisme et la rationalité. Tout l'effort de Nietzsche est alors de promouvoir un autre type d'homme, corrélatif d'une culture « supérieure », en lequel d'autres valeurs passeraient au premier plan, non pas celles de la faute, de la connaissance, de la rationalité, etc., mais celles de l'innocence, du corps, de la vie. Dans ce passage, Nietzsche s'en prend à l'enseignement de son époque, qu'il accuse d'engendrer des individus médiocres.

QUESTIONS

1. Nietzsche reproche au système éducatif de son époque (dans l'Allemagne de la fin du XIX^e siècle) de standardiser les individus en vue de les instrumentaliser au service de l'État. Il considère ce processus comme un « dressage brutal » (l. 2). Le terme « dressage » est lourd de sens, il relève d'un emploi métaphorique puisqu'il est habituellement réservé à l'animal. Ce terme opère ici de manière critique pour désigner un type d'action et d'influence délétères sur les individus qui étouffe leurs qualités singulières et leurs aptitudes propres, en détournant leur énergie, manipulant leurs pulsions pour favoriser le développement de celles qui permettront de faire de l'homme un animal faible et obéissant. Derrière ce système éducatif se profile un système disciplinaire qui cherche à soumettre. Pour prolonger la métaphore, ces instituts d'enseignement procèdent à une véritable domestication des individus. La critique que Nietzsche adresse au type de formation de son époque est aussi dirigée contre ce qu'il appelle « démocratisme » (l. 10), qui renvoie à la production d'un « homme moyen » aux qualités nivelées, qui forme ce qui est ici appelé une « masse de jeunes gens ». Ces termes s'inscrivent plus largement dans la critique de ce que Nietzsche appelle encore l'« animal grégaire » ou le « troupeau » comme résultats d'un dressage de la civilisation auquel il entend opposer une autre éducation (voir la réponse à la question suivante).
2. À travers la critique conduite par Nietzsche dans ce texte, il est possible, en lisant patiemment entre les lignes, de comprendre qu'une éducation réellement « supérieure » ou encore « noble » (l. 14), permettrait un épanouissement de l'individu. Ce qu'il faudrait promouvoir, c'est une culture de l'exception d'es-

sence aristocratique (contre le « démocratisme »). Sans que la forme et les modalités d'une telle culture soient ici précisées explicitement, on peut présumer que sa fonction serait de favoriser l'apparition de la singularité et de quelque chose de propre, qui ne serait pas donné immédiatement, mais conquis. Il faudra passer par un travail permettant la production ou l'invention de sa propre singularité. Cette tâche est formulée par Nietzsche à travers la formule de Pindare : « Deviens ce que tu es » (voir l'encadré en marge du texte). S'il faut « devenir » ce que l'on est, c'est précisément qu'on ne l'« est » pas d'emblée. Et s'il y a besoin d'une injonction, c'est qu'il y a bien une « tâche », et non un processus spontané.

3. Sur les modalités de cette éducation noble, les indices ne sont pas nombreux dans le texte. C'est pourquoi cette réponse peut donner lieu à discussion. Ce que l'on comprend toutefois en filigrane, c'est que les « hommes supérieurs » qui devraient résulter d'une éducation supérieure, obéissent moins à un programme fixé et imposé à l'avance par une société sous la forme d'une « profession », qu'à une « vocation », c'est-à-dire à la destination particulière à laquelle ils se sentent intérieurement et secrètement appelés. Or, cette « vocation » ne peut être imposée par les moyens de l'enseignement officiel qui est fixé par l'État et qui « dresse » les individus en fonction de ce qu'il en attend pour sa propre utilité. L'éducation supérieure passe par la solitude et le silence, et des pratiques moins directes, qui transforment le rapport à soi, comme la lecture des grands auteurs et la fréquentation des œuvres d'art. Les artistes, les écrivains, les philosophes doivent être considérés comme les artisans de cette éducation noble à laquelle Nietzsche en appelle.
4. Le « dressage brutal » (l. 2) que Nietzsche dénonce, et l'« éducation noble », à laquelle il en appelle, supposent deux rapports distincts au temps. Le premier est placé sous le signe de l'urgence et de la hâte, le second impose de « prendre son temps » et implique un certain éloge de la lenteur. La lenteur est une qualité aristocratique, celle des individus « supérieurs » dont parle Nietzsche. Elle vaut comme résistance aux cadences et à l'urgence imposées par la société. Ralentir (« prendre son temps », l. 23) est une façon d'exercer un pouvoir sur le temps au lieu de subir le rythme socialement imposé (la « hâte inconvenante », l. 17-18).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE ÉCHO La philosophie, une éducation de soi par soi → manuel p. 34

► Pierre Hadot, « La Philosophie comme éducation des adultes », in S. Laugier (dir.), *La Voix et la vertu*, Paris, PUF, 2010, p. 442-443.

Dans la continuité des philosophes grecs de l'Antiquité, l'œuvre de Pierre Hadot (1922-2010) tourne autour d'une conception de la philosophie comme transformation de soi et de son rapport au monde. La philosophie possède selon lui une dimension existentielle. Elle a des effets réels sur celui qui la pratique, elle consiste en l'effectuation d'exercices qui modifient celui qui les accomplit, sa manière d'être et de voir, suivant l'exemple d'Épicure ou des stoïciens. Dans ce passage, Hadot nous propose d'envisager la philosophie comme une éducation : celle-ci ne se jouerait pas entre un adulte et un enfant, un maître et un disciple, mais serait une éducation « de soi par soi ». Elle consiste à retrouver sous les préjugés et les convictions de l'adulte que nous sommes devenus, la puissance critique des questions que pose l'enfant en nous.

QUESTIONS

1. Deux conceptions de l'enfant sont ici successivement proposées par Pierre Hadot, chacune articulée à une version de l'éducation. Dans les deux cas l'enfant n'est pas envisagé comme l'être que nous sommes dans la première période de notre existence, mais comme une dimension de nous-mêmes qui persiste en chacun toute notre vie. Dans les deux cas l'enfant est le destinataire de la réflexion philosophique conçue en référence aux Grecs de manière éthique et comme une « éducation de soi par soi ». Mais dans le premier cas, c'est l'adulte qui éduque l'enfant, ou en d'autres termes notre rationalité ou notre raison qui éduque notre sensibilité. Dans le second, qui coïncide avec la position de l'auteur, c'est l'enfant, comme notre ressource intérieure de questionnements, qui sollicite l'adulte en nous, nous contraignant à examiner nos certitudes.
2. Ce texte nous conduit vers une autre conception de l'éducation. D'ordinaire, l'éducation est pensée comme une relation verticale de l'adulte vers l'enfant, du supérieur vers l'inférieur. Or, Pierre Hadot propose la thèse originale selon laquelle le moteur de l'éducation, considérée comme transformation de soi et examen de nos certitudes, n'est pas l'adulte, mais l'enfant. Lorsque nous nous interrogeons moralement sur ce qui est juste ou injuste, sur la valeur de ce que nous faisons, le sens de l'existence, etc., c'est en redonnant la parole à l'enfant qui est en nous et en écartant nos certitudes d'adultes que nous trouvons la réponse.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Introduction

Il semble au premier abord difficile et paradoxal de suivre Pierre Hadot dans ce texte lorsqu'il suggère qu'il est possible de « s'éduquer soi-même ». Si l'on définit en effet l'éducation comme l'action exercée par les adultes sur les enfants en vue de dévelop-

per leurs facultés et d'obtenir d'eux la conduite et les habitudes exigées par la société et le milieu auquel ils sont destinés, on voit mal comment l'individu pourrait lui-même prendre en charge cette action qui relève avant tout d'une *transmission*. Pourtant, il n'est pas certain que l'éducation doive s'entendre en un sens aussi étroit. Pierre Hadot nous invite à nous interroger : si elle doit être authentique, et ne pas se confondre avec un dressage purement extérieur et superficiel, l'éducation n'implique-t-elle pas la mise en œuvre d'un libre rapport de soi-même à soi-même ? La question se pose alors de déterminer les moyens par lesquels chacun pourrait mettre en œuvre une telle éducation « de soi par soi ». Dans un premier temps, ces moyens semblent bien faire défaut dès lors que l'éducation constitue une action dont l'origine n'est pas en soi-même, mais à l'extérieur de soi (dans un éducateur ou dans la société). Toutefois, l'éducation ne saurait être limitée à une telle action extérieure : à bien des égards elle consiste en un phénomène endogène que l'on peut comprendre, d'une part, comme une *action* de soi-même sur soi-même, d'autre part, comme une *activité*, un processus continu de perfectionnement de soi.

I. Il n'y a pas de moyens pour s'éduquer « soi-même », car l'éducation est une action qui s'exerce de l'extérieur sur l'individu.

1. Les facultés et l'aptitude à la vie sociale sont une véritable création, dont l'origine est elle-même sociale. C'est ce que soutient Durkheim (voir p. 32). D'après lui, l'enfant est un être égoïste et asocial, qui n'accède à la vie morale et sociale que par l'intermédiaire de ses parents et de ses maîtres. Ce faisant, il devient un « être nouveau ».
2. Cette impossibilité de s'éduquer soi-même ne vaut pas de manière empirique et provisoire pour l'enfant seulement. Elle constitue un principe de la nature humaine, formulé par Kant dans la 6^e proposition de son *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* : « L'homme est un *animal* qui, du moment où il vit parmi d'autres individus de son espèce, a *besoin d'un maître* [...] qui batte en brèche sa volonté particulière et le force à obéir à une volonté universellement valable. » L'égoïsme ne peut donc être vaincu une fois pour toutes dans l'enfance, mais doit être neutralisé par la contrainte permanente d'une autorité dans le cadre d'une société politique.
3. L'acte d'éduquer ne peut cependant être réduit à une coercition. C'est aussi bien, et positivement, un acte de transmission, raison pour laquelle l'individu qui vient au monde ne peut trouver en lui-même les moyens de « s'éduquer ». C'est ce que dit Hannah Arendt dans « La Crise de l'éducation » (*La Crise de la culture*). Le rôle de l'éducateur, d'après elle, est d'enseigner aux enfants un monde toujours plus vieux qu'eux, et de transmettre le

savoir, c'est-à-dire une tradition qui est l'héritage des nouvelles générations.

II. Cependant, l'éducation ne saurait être comprise comme un acte purement extérieur : elle consiste aussi bien en une contrainte que l'on exerce sur soi-même à l'aide de ressources que l'on trouve en soi-même.

1. Il n'est pas nécessaire de se tourner vers un acte de contrainte externe pour envisager une éducation au sens d'un processus d'élévation ou de perfectionnement de soi. Pierre Hadot nous montre en effet dans ce passage deux modalités de transformation de soi en proposant d'envisager le rapport de l'enfant à l'adulte comme un rapport de soi à soi en considérant l'enfant ou bien comme une entité qu'il faut rassurer, ou bien comme une ressource critique de questionnement de ses opinions. Dans les deux cas, c'est par la réflexion et la philosophie que l'on pourra s'éduquer soi-même.
2. Il est donc possible de concevoir l'éducation comme un processus d'élévation intérieur ou immanent. La société elle-même constitue une ressource intériorisée qui nous permet de nous élever au-dessus de nous-mêmes et de nos penchants. Dans *Les Deux sources de la morale et de la religion*, Bergson soutient que coexistent en nous un « moi individuel » et un « moi social », le second pouvant soutenir le premier lorsqu'il se trouve fragilisé. Bergson donne l'exemple de Robinson seul sur l'île : « Dans la société à laquelle il demeure idéalement attaché il puise de l'énergie ; il a beau ne pas la voir, elle est là qui le regarde : si le moi individuel conserve vivant et présent le moi social, il fera, isolé, ce qu'il ferait avec l'encouragement et même l'appui de la société entière. » Le maintien de l'équilibre entre le « moi individuel » et le « moi social », peut donc être rétabli lorsqu'il est menacé, en vertu d'un rappel (au sens à la fois militaire, vaccinal et mémoriel) des exigences sociales intériorisées.
3. Mais cette éducation de soi par soi peut prendre la forme non pas d'une obéissance, mais d'un commandement exercé sur soi-même. C'est ce que Nietzsche permet d'envisager à travers la notion centrale chez lui de « hiérarchie ». L'homme est pour lui une pluralité de forces ou de pulsions, dont certaines commandent tandis que d'autres obéissent. C'est à chacun qu'il appartient d'instituer en lui-même non seulement « une » hiérarchie (au lieu de l'anarchie qui est le signe d'un être malade), mais « la » hiérarchie qui permet un règne en soi-même des valeurs élevées, nobles, aristocratiques, dans le sens d'un dépassement de soi.

III. S'éduquer soi-même passe par l'instauration d'une « culture de soi » au sens d'un processus continu de perfectionnement.

1. L'éducation ne peut atteindre son objectif une fois pour toutes. La maîtrise de soi, de ses affects, de ses

désirs, de ses inclinations, etc., qui est son horizon, est un processus par principe ouvert. Les éthiques de l'Antiquité grecque sont ici un témoignage précieux. Dans les conseils qu'il adresse à son disciple Ménécée pour le conduire à une vie meilleure, Épicure ne cesse de lui rappeler l'exigence de ne jamais relâcher son effort. Aussi peut-on lire, au début de la fameuse lettre qu'il lui adresse : « Ce à quoi continûment je t'exhortais, Ménécée, cela pratique-le, à cela exerce-toi, en saisissant distinctement que ce sont là les éléments du bien-vivre. » C'est par l'application patiente et continue de la réflexion sur soi-même que chacun peut s'éduquer lui-même. L'éducation n'accomplit son processus que si elle est activement reprise et prolongée, que si je n'en suis pas seulement l'objet, mais le sujet.

2. Si l'on devait définir le moyen par lequel chacun peut s'éduquer lui-même, on pourrait proposer le terme « exercice ». Ce terme est justement utilisé par Pierre Hadot (cf. *Exercices spirituels et philosophie antique*) qui parle d'« exercices spirituels » pour dire en quoi consiste selon lui la philosophie. « Exercice » signifie : pratique, activité, travail sur soi-même. « Spirituel » signifie que c'est l'individu dans sa totalité qui est invité à se transformer, en modifiant sa manière d'être, de vivre, d'agir, de sentir et de penser.
3. Mais cette opportunité qui est donnée à chacun de se former et de se transformer n'est peut-être pas le privilège exclusif de la philosophie. N'est-ce pas en effet cette occasion qui est donnée à chacun dans la fréquentation des œuvres, que ce soit celles de la philosophie, mais également, et plus largement, celles de l'art ? Dans la réitération du contact avec les œuvres, c'est bien une élévation et un agrandissement de soi (« l'être nouveau » dont parle Durkheim) qui sont en jeu, au-delà des limites définies pour chacun par ses intérêts, son identité, ses inclinations, etc. Si les œuvres nous éduquent, c'est cependant d'une manière originale, non pas en exerçant sur nous une autorité, mais en nous reliant à nous-même, selon une expérience paradoxale dont on est à la fois le sujet et l'objet.

tituer une hiérarchie qui place le premier au-dessus du second. Cette hiérarchie repose sur un ensemble de processus que Françoise Héritier appelle « valence différentielle des sexes », et qui désigne la logique qui préside aux distributions de rôle, de qualités, d'attributs, etc. qui valorisent le masculin au détriment du féminin. Dans ce texte, Françoise Héritier montre que cette domination masculine est complètement intégrée et reproduite dans les comportements des femmes à l'égard des jeunes enfants garçons.

QUESTIONS

1. Lors d'un voyage en Afrique, Françoise Héritier a pu observer que les femmes du peuple Samo du Burkina Faso s'empressaient de mettre un terme aux pleurs des bébés garçons en les nourrissant ou en s'occupant d'eux car elles estiment qu'ils ont le « cœur rouge » (l. 16), ce qui signifie qu'ils sont naturellement intolérants à la frustration. Elles considèrent qu'une attente trop prolongée de la satisfaction mettrait les bébés garçons en danger, voire les exposerait à la mort. Un tel comportement est sans fondement rationnel ; il est fondé sur une croyance partagée, et peut donc être qualifié de superstitieux.
2. La leçon qu'on peut tirer de cette observation est que des comportements que l'on imagine naturels sont en réalité le résultat d'attitudes culturelles et d'habitudes contractées. Ainsi, ce n'est pas parce que les bébés garçons sont intolérants à l'attente et à la frustration que l'on se pressent autour pour leur donner satisfaction, mais parce que l'on s'empresse de leur donner satisfaction qu'on en fait des individus impatientes. Ces habitudes sont d'autant plus redoutables à identifier et à déraciner qu'elles sont inconscientes. La manière d'éduquer les individus a des conséquences sur toute leur existence et sur leur condition. C'est ainsi que le cas rapporté dans ce texte montre comment on programme la domination et la servitude.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

RÉSONANCES Le conditionnement de la domination masculine

→ manuel p. 35

► Françoise Héritier, *La Différence des sexes*, Paris, Bayard, 2010, p. 51-52.

L'anthropologue Françoise Héritier montre que la domination des hommes sur les femmes est un invariant que l'on peut observer dans toutes les cultures. À partir de ce constat, elle tente de comprendre comment s'organise, partout où il y a des êtres humains, une différence entre le masculin et le féminin qui permet d'ins-

ATELIER HUMANITÉS Exercer son esprit critique en lisant un texte de philosophie

→ manuel p. 36

Le Deuxième Sexe est une œuvre majeure, qu'il ne faut réduire ni à un manifeste féministe (qu'il n'est pas), ni à un témoignage autobiographique ou encore historique sur la condition des femmes après la Seconde Guerre mondiale. Le livre de Beauvoir est un authentique traité philosophique, au croisement de la phénoménologie et de l'existentialisme, qui prend pour objet l'oppression des femmes en s'attachant à la comprendre en multipliant les angles, les domaines, les références, les di-

mensions de l'expérience. L'une des thèses directrices du livre est que les femmes existent avant tout comme des objets, qu'elles se voient confisquer dès l'enfance leur autonomie et sont contraintes à la passivité, à n'exister que par le regard qu'on porte sur elles bien plutôt que par leurs actes et leurs initiatives.

QUESTIONS

1. Dans ce passage, Simone de Beauvoir décrit et dénonce les différences de contexte dans lequel les jeunes garçons et les jeunes filles grandissent respectivement. Ces différences encouragent des manières de se conduire très différentes et façonnent des caractères, ainsi qu'un être au monde très différents. Elles font des garçons des êtres intrépides et audacieux, des jeunes filles des êtres effacés et craintifs. Surtout, et plus profondément, c'est l'accès à la position de « sujet » et à la liberté qui est garanti pour les premiers, empêché pour les secondes, cantonnées dès lors à la passivité et au statut d'objet (la fille n'existe pas pour elle-même, mais seulement dans et par le regard de l'autre). À travers cette description en forme de diagnostic, le but de Simone de Beauvoir est de susciter une prise de conscience, mais aussi une indignation, qui pourrait être le préalable puis le moteur d'une volonté de changer les consciences et de transformer la société dans le sens d'une émancipation des femmes.
2. De manière révélatrice, le pronom « on » intervient dans ce passage à partir de la ligne 12, au moment où Beauvoir aborde la condition de la femme. Tandis que la première partie du texte était à la première personne, et déroulait un récit des exploits du jeune garçon sur un mode quasi épique, la seconde expose la condition (en forme de conditionnement) des jeunes filles sur un mode objectivant, dans le même temps où le « on » passe en position de sujet. Ce pronom désigne le point de vue à la fois impersonnel et dominant de la société et des mœurs qui programment la perception des jeunes filles, leur propre comportement et le regard qu'on porte sur elles dans le sens d'une confiscation de leur autonomie.
3. Le conditionnement des femmes à la passivité n'est pas décrit par Beauvoir comme une fatalité. Ce conditionnement, s'il est la règle, n'est pas cependant systématique (l. 21 à 26). Placée dans d'autres circonstances éducatives, il arrive que certaines jeunes filles échappent à la spirale de leur servitude. Cette exception montre alors dans et par les faits qu'une autre voie est possible, qui ouvre sur une autre condition de la femme.

ACTIVITÉS

1. La formule de Simone de Beauvoir signifie qu'être « femme » ne renvoie pas à une donnée biologique qui s'imposerait naturellement comme un destin à une catégorie prédéfinie d'individus. La « femme » désigne plutôt la construction sociale d'une identité définie par un certain nombre d'attentes : comportement, aspect physique, vêtements, qualités, accomplissement de certaines tâches, notamment domestiques, etc. Cette construction n'est pas neutre, son enjeu est d'assurer les conditions d'une domination masculine. Dans le sillage de cette explication, il est possible, d'une part, de faire fonctionner la formule de Beauvoir comme un outil critique et descriptif sur nos représentations et nos comportements, d'autre part, de l'inscrire, à partir de recherches personnelles des élèves, dans une histoire du mouvement féministe, dans sa double dimension, théorique et militante, et notamment par le prisme de la question des progrès de l'égalité homme/femme depuis la parution du *Deuxième Sexe*.
2. L'intérêt de la formule « On ne naît pas homme, on le devient » (qui vient d'Érasme et que Beauvoir décline au féminin) est de faire apparaître, en miroir de la formule de Beauvoir, le double sens du terme « homme », qui renvoie à l'espèce et au genre. En ce qui concerne le premier sens, il est possible, en relation à la notion de « perfectibilité » abordée dans ce chapitre, de rappeler la nature virtuelle des caractéristiques et des qualités humaines, puisqu'elles ne sont pas données ou programmées, mais qu'elles doivent être conquises et développées. Pour souligner ce premier aspect de la formule, il est possible d'introduire le cas des « enfants sauvages », soit à travers le livre de Lucien Malson, *Les Enfants sauvages* (1964), soit à travers le film de François Truffaut, *L'Enfant sauvage* (1970). Le cas de ces enfants qui, à la faveur de circonstances exceptionnelles, se sont développés seuls, permet de mettre en lumière le rôle et l'importance de l'éducation dans l'apprentissage et le développement des facultés qui nous définissent. Sur la seconde ligne, qui concerne le genre, et non plus l'espèce, on pourra introduire des éléments de réflexion sur la dimension et l'origine sociales du genre masculin. À partir du texte de Beauvoir, il est notamment possible de montrer qu'un certain nombre de qualités considérées et valorisées comme « viriles » sont en réalité promues et encouragées par des attentes sociales.

CHAPITRE 1

QUESTION 2

Quel espace pour l'éducation des enfants ?

TEXTE 1 Le précepteur à la maison

→ manuel p. 38

► Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, livre I, chapitre 6, 1830.

Henry Beyle, plus connu sous le pseudonyme de Stendhal, est un romancier, autobiographe et essayiste français. Il place au centre de son roman *Le Rouge et le Noir* le jeune précepteur Julien Sorel qui, lorsqu'il s'introduit chez les Rênal, bouleverse l'ordre marital, moral et social de cette famille archétypale de la petite aristocratie de province. Cet extrait rappelle aux élèves que, jusqu'au début du XIX^e siècle, l'enseignement est dispensé au sein de la famille : c'est le microcosme familial qui est en charge de l'éducation des enfants, dont la fonction principale est le maintien d'une tradition morale et religieuse.

QUESTIONS

1. Le jeune précepteur gagne le respect des différents membres de la famille grâce à son érudition et à sa mémorisation parfaite des textes sacrés (« Julien récita toute la page, avec la même facilité que s'il eût parlé français », l. 10), comme en témoignent les réactions en chaîne des différents membres de la famille. Pour les deux jeunes enfants, « l'étonnement de leurs parents » à la ligne 11 investit le précepteur d'une autorité qui l'assimile à une nouvelle figure paternelle. Il acquiert également un statut particulier au sein du personnel de maison qui s'attroupe autour de lui : « Le domestique resta d'abord immobile, et ensuite disparut. Bientôt la femme de chambre de madame et la cuisinière arrivèrent près de la porte. » (l. 13-15). Le narrateur qui rapporte la saillie légère de la cuisinière et qui souligne avec ironie sa dévotion (« Ah ! mon Dieu ! le joli prêtre », l. 17) sous-entend que cette « aura » dépasse la seule admiration intellectuelle ou morale et que le jeune précepteur devient sujet de convoitises et de désirs. La dernière phrase de l'extrait confirme bien le statut particulier de Julien au sein de la maison Rênal.
2. M. Valenod et M. Charcot de Maugiron sont présentés comme des notables de la ville et de la région (l. 26-27), avec qui M. de Rênal, maire de Verrières, est en concurrence. On pourra rappeler que si M. de Rênal a décidé d'employer Julien Sorel comme précepteur, c'est bien pour « doubler » son rival M. Valenod et

pour s'approprier celui qui est reconnu comme le meilleur latiniste de Verrières. Le terme « triomphe » apparaît une première fois à la ligne 11 et est repris à la ligne 25, on comprend que les qualités de Julien servent de faire-valoir au père de famille qui exhibe le jeune précepteur comme une distinction sociale, tout comme Valenod le fait avec ses « beaux chevaux normands » (l. 26). M. de Rênal ne se soucie guère de l'éducation de ses enfants, qu'il considère comme un moyen de promotion sociale et non comme une fin en soi.

3. Dans son roman *Le Rouge et le Noir*, Stendhal dépeint une société de la Restauration conservatrice et marquée par le retour du religieux. La petite aristocratie de Verrières s'inscrit dans ce mouvement de repli sur soi : l'éducation des deux jeunes enfants a pour principal objectif de perpétuer une morale religieuse véhiculée par le texte sacré, comme le rappelle Julien (« le livre sacré, règle de notre conduite à tous », l. 7). L'apprentissage du latin, présenté dans le début de l'extrait comme le principal enjeu éducatif, est en fait le moyen d'intégrer la parole sacrée et non de s'ouvrir à la culture antique, comme le montre le rejet de la poésie d'Horace (l. 21). La mémorisation est également la clé de voûte de ce système éducatif (« je vous ferai souvent réciter des leçons », l. 4), qui ne laisse aucune place au développement de l'esprit critique.

TEXTE 2 Le mythe républicain

→ manuel p. 39

► Charles Péguy, *L'Argent*, 1913.

Aboutissement d'un profond changement commencé sous la monarchie de Juillet, les lois de Jules Ferry en 1881 marquent un tournant décisif dans l'histoire du système éducatif français : l'école primaire devient gratuite, obligatoire jusqu'à 13 ans et la laïcité rigoureuse. La création d'écoles normales, vouées à la formation d'enseignants laïcs qui doivent remplacer les religieux, participe de la naissance d'un nouveau monde et de nouvelles valeurs républicaines. Il en va de la responsabilité publique et politique que d'offrir éducation et instruction aux enfants français en âge scolaire. La culture républicaine va se diffuser en littérature et dans les arts : Charles Péguy, souvent qualifié d'auteur anti-moderne, prône l'idéal républicain, comme en témoigne cet extrait de son essai *L'Argent*.

QUESTIONS

1. Les modalisateurs mélioratifs sont nombreux : adjectifs qualificatifs (« beaux », l. 1 ; « sveltes », l. 10 ; « beau », « bel », l. 6 ; « jeunes », l. 12), substantifs (« jeunesse et civisme », l. 18) ou adverbe (« bien droite, bien tombante », l. 6) et traduisent une idéalisation des jeunes instituteurs ainsi qu'une mise en valeur de leur allure et de leur jeune âge.
2. Les lignes 1 à 10 sont consacrées à la description de l'uniforme des normaliens, qualifié dans une formule très proche en tête (« Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs », l. 1) et en fin de passage (« Rien n'est beau comme un bel uniforme noir parmi les uniformes militaires. » l. 10). La répétition de l'adjectif « noir » (six occurrences en dix lignes) insiste tout particulièrement sur l'austérité de l'uniforme et traduit l'admiration du jeune enfant de 8 ans pour ces figures d'autorité et de grandeur. L'importance des détails (« avec un liseré violet », l. 4 ; « Une casquette plate, noire mais un croisement de palmes violettes au-dessus du front. », l. 7-8) révèle à quel point la vision laissée par ce groupe uniforme de jeunes gens a marqué la mémoire d'enfant de Charles Péguy.
3. À partir de la ligne 10, Charles Péguy accumule les métaphores à valeur allégorique : les jeunes maîtres deviennent la progéniture (« enfants », l. 12 ; « ces nourrissons », l. 13) d'une mère « République », qui offre à la France grandeur et renouveau : « un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme. » (l. 16-18). La description des « hussards noirs » revêt donc une forte fonction symbolique et apparaît comme une représentation mythique des agents de la République.

Prolongement

En conclusion à la question 3 et en guise de préparation à la question d'interprétation philosophique, on proposera d'abord aux élèves un point lexical sur la définition du mythe (acception première mais aussi définition donnée par Gaston Bachelard ou Claude Lévi-Strauss) et ensuite une recherche sur les grands mythes autour de l'idée républicaine qui nourrit l'imaginaire collectif en littérature mais aussi en peinture : La Marianne, l'homme de lettres Victor Hugo devenu icône républicaine...

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

- On pourrait penser que le respect que nous portons à l'institution scolaire ou à la République a un fondement rationnel. Pourquoi alors passerait-il

par des mythes, comme la glorification des « hussards noirs » que célèbre Charles Péguy ? La III^e République, dont on peut considérer qu'elle achève la Révolution française et pérennise le régime républicain après un siècle de révolutions (voir François Furet, *La Révolution : 1770-1880*), n'a pas négligé d'instituer des symboles républicains, comme le drapeau tricolore ou la devise « Liberté Égalité Fraternité », gravée sur le fronton des mairies, et même des mythes, c'est-à-dire des récits fondateurs (voir *Les Lieux de Mémoire* (1984-1992), sous la direction de Pierre Nora). Les autorités que nous reconnaissons ont-elles besoin de mythe ?

I. Les sujets adhèrent à une institution dans la mesure où ils se reconnaissent en elle, or cette reconnaissance passe par le mythe.

1. Si l'identité se définit par la possibilité de se raconter, de bâtir un récit, d'après la notion d'« identité narrative » forgée par Paul Ricœur, les mythes sont essentiels à cette construction de l'identité.
2. Les mythes sont susceptibles de recevoir plusieurs interprétations, ce qui permet à de nombreuses personnes de condition sociale différente de s'y reconnaître.

II. Cependant, les mythes doivent être soumis à la critique.

1. Les mythes non critiqués s'apparentent à une propagande. Ainsi, le récit glorieux de la Révolution française a sous-estimé l'importance de la révolte vendéenne et de la répression par les armées républicaines. De même, le mythe de la « mission civilisatrice » du « pays des Droits de l'Homme » a servi à justifier la colonisation de pays non européens (voir le discours de Jules Ferry à l'Assemblée nationale le 28 juillet 1885).
2. Les mythes qui renforcent la stabilité des institutions peuvent entretenir une situation de domination. Il faut accepter que coexistent plusieurs mémoires plutôt que d'imposer à tous la mémoire d'un groupe particulier. En effet, certains groupes peuvent se sentir exclus d'un « roman national » unificateur et mythique, notamment les enfants issus de l'immigration.
3. Avec Pascal, dans les *Trois discours sur la condition des Grands* (1670), il faut distinguer « grandeurs naturelles » et « grandeurs d'établissement ». Par définition, les institutions relèvent des « grandeurs d'établissement » : elles dépendent d'un système social donné, et le respect que l'on peut vouer à ces institutions ne garantit pas que les personnes qui l'exercent sont dignes d'estime. Le respect voué aux institutions implique d'examiner si ceux qui y participent agissent conformément à leur fonction.

TEXTE 3 | Contrainte et enfermement

→ manuel p. 40

► Jules Vallès, *L'Enfant*, chapitre XV, 1869.

Si les dérives de l'institution scolaire constituent un thème romanesque au XIX^e siècle, c'est aussi parce que la violence est à cette époque une réalité encore vivace au sein des écoles. La trilogie Jacques Vingtras, œuvre majeure de Jules Vallès, est devenue symbolique d'une enfance maltraitée et combative.

QUESTIONS

1. L'école est un espace de contraintes physiques, intellectuelles et morales : elle est un lieu de rétention (« Toujours en retenue. Je ne rentre presque jamais à la maison », l. 8-9) et de privation. Le terme de « cachot » (l. 12) compare bien l'élève puni à un prisonnier, comme le montre la référence aux « quatre murs » (l. 13). Mais paradoxalement, l'enfermement physique dans ce réduit permet l'évasion du jeune élève, qui, seul, retrouve ses jeux d'enfant et une forme d'insouciance (lignes 14 à 18). C'est l'espace surveillé par l'adulte qui s'apparente aux pires supplices pour Jacques : l'interminable suite de « pen-sums » transforme les éducateurs en tortionnaires qui condamnent le jeune garçon à une mort intérieure (« Ils veulent me faire mourir sous le pen-sum, ces gens-là ! C'est à peine si je vois le soleil ! » l. 33-34). Mais c'est la figure du Professeur Turfn qui incarne véritablement le Mal. La violence psychologique et le sadisme dont il fait preuve ne se limitent pas à Jacques, comme en atteste l'énumération des lignes 2 à 3. Ce sont bien les figures d'autorité et de pouvoir qui font de l'espace scolaire un lieu de souffrance pour le personnage-narrateur.
2. On montrera aux élèves comment l'écriture autobiographique redonne vie aux souvenirs de l'enfance. Une rapide recherche biographique permettra de comprendre que Jacques Vingtras représente un double de Jules Vallès, qui s'appuie sur ses propres souvenirs et ses impressions marquantes. Les phrases nominales et les modalités exclamatives des lignes 12 ou 32 relèvent de l'oralité et restituent la colère et le sentiment d'injustice du personnage. Des termes comme « gober » (l. 2) ou « Patatras » (l. 28) renvoient à un langage enfantin et le court passage au discours direct des lignes 27 à 31 marque le lecteur par son authenticité et sa vraisemblance.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► On pourra proposer une réflexion s'articulant autour des idées suivantes :

1. Le récit scolaire permet une représentation du monde, de ses valeurs, en peignant une époque et

sa réalité. L'incipit de *Madame Bovary* de Flaubert et le réalisme descriptif donnent à voir l'école provinciale dans son fonctionnement (« L'Étude », « la récitation des leçons », « la prière »...) mais aussi dans toute sa médiocrité.

2. L'école cristallise le fonctionnement social, le rapport entre adultes et enfants, entre figure d'autorité et élève... Des romans comme *L'Enfant* de Jules Vallès ou *Louis Lambert* de Balzac racontent l'expérience douloureuse d'enfants en souffrance dans un milieu scolaire coercitif qui brime leur soif de liberté ou d'absolu.
3. Le souvenir d'école est souvent transmis par un narrateur-personnage, subjectivité qui s'exprime à la première personne et qui extériorise ses sentiments profonds, à l'image du *Petit Chose* d'Alphonse Daudet. La perception se fait donc de manière subjective et sensible, rendant ainsi compte d'une expérience intime, vécue.
4. Le récit scolaire constitue aussi un moyen narratif pour critiquer la société et révéler ses faiblesses ou ses incohérences. La lettre 81 des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos écrite par la Marquise de Merteuil accuse explicitement le manque d'éducation et « l'état d'inaction » auquel sont condamnées les jeunes filles, dont l'instruction se limite au couvent. La peinture du libertinage dans le roman épistolaire rentre donc dans un projet plus large de dénonciation sociale : Laclos écrira l'année suivant la parution des *Liaisons* un traité intitulé *De l'éducation des femmes* (1783).

TEXTE 4 | Un souvenir plus positif de l'école

→ manuel p. 41

► Régine Detambel, *Graveurs d'enfance*, Gallimard, 1993, p. 47-48.

Régine Detambel est une femme de lettres française, qui a d'abord suivi une formation de kinésithérapeute. Elle développe le concept de bibliothérapie et révèle la puissance thérapeutique des œuvres littéraires. Si les différents extraits de la question 2 dévoilent une face plutôt sombre et contraignante de l'école, *Graveurs d'enfances* s'en écarte et est intéressant à plusieurs égards : tout d'abord, il permet de renvoyer une image plus positive, voire poétique du monde scolaire. Ensuite, il témoigne de la dimension symbolique de l'espace scolaire : l'école est, pour chacun d'entre nous, un pan intériorisé de notre histoire, de nos souvenirs d'enfance, qui peut laisser émerger la nostalgie d'une époque révolue.

QUESTIONS

1. La description de l'objet a d'abord une valeur référentielle et réaliste : l'auteure, par l'emploi récurrent du verbe attributif « être » (l. 1, 3 et 6) cherche à dé-

finir l'objet et ses différentes caractéristiques. L'organisation en paragraphes montre la visée explicative du texte : le premier paragraphe s'attache à une définition globale et s'intéresse à la matière (« matière non sucrée », l. 1 ; « consistance d'athlète », l. 3-4) alors que le deuxième paragraphe explique sa fonction première (« nettoisement », l. 5). Le troisième paragraphe élargit la description et le passage du singulier « la Gomme » du début de texte au pluriel « les Gommages » (l. 14) montre qu'après la matière, il s'agit de décrire les différents objets et leurs domaines d'utilisation variés. On pourra notamment s'intéresser aux nombreuses propositions subordonnées relatives périphrastiques (« Celles qui prétendent effacer l'encre », l. 14 ; « Celles qui sont taillées comme des roues... », l. 17 ; « Celles qui sont en plastique blanc et que l'on baptise respectueusement Gommages d'architecte », l. 20-21) pour mettre en valeur la grande diversité de cet objet polymorphe. Rapidement, la description est envahie par le poétique, grâce aux nombreuses métaphores et personnifications. C'est la perception enfantine qui construit les différents réseaux métaphoriques renvoyant systématiquement à un geste d'écolier (« Ces petits rouleaux de crasse mousseuse que le tranchant de la main dispersera et fera tomber, du pupitre sur le sol. », l. 9-10) ou à un souvenir commun : celui, par exemple, de mâcher ou de manger la gomme (« à classer parmi les chewing-gums, guimauve et pain rassis que l'humidité a rendu élastiques. », l. 2-3).

2. Régine Detambel s'appuie sur les sensations et les impressions restées gravées dans la mémoire de chacun de ses lecteurs. On relèvera les sollicitations visuelles, auditives, tactiles, gustatives et olfactives. Le titre de son recueil *Graveurs d'enfance* met en avant ce pouvoir évocateur de la description poétique. Le présent de vérité générale fige le temps et renvoie à l'universalité de l'expérience enfantine : l'auteur décrit avec tendresse et humour les premières expériences du monde ainsi que le rapport aux choses. Le plaisir de retrouver dans l'écriture ses souvenirs intimes comme celui du supplice de la Gomme, décrit dans le dernier paragraphe, fait renaître chez le lecteur une époque passée, celle de l'enfance.

VERS LE « GRAND ORAL »

Les élèves pourront s'appuyer sur les éléments de réponse aux questions 1 et 2 : les objets deviennent, dans la conscience humaine, des traces d'un temps révolu, dotés d'un pouvoir magique de réminiscence du passé. On pourra inviter les élèves à lire ou à relire le fameux passage de la « madeleine », extrait de *Du Côté de chez Swann* de Marcel Proust.

Les objets du quotidien, souvent négligés et appauvris par leur banalité, peuvent révéler une véritable beauté rendue par le travail d'écriture poétique, comme l'a fait Francis Ponge dans *Le Parti pris des choses* (1942).

TEXTE 5 | L'école de la rue

→ manuel p. 42-43

- Victor Hugo, *Les Misérables*, quatrième partie, livre VI, chap. 2, 1862.

L'édifice romanesque des Misérables intègre parfaitement le projet républicain et civilisateur que Victor Hugo mène dans sa vie politique comme dans son œuvre littéraire. Gavroche, le laissé-pour-compte d'une société violente, s'éduque seul dans la capitale, qui devient l'espace d'enseignement de la cruelle loi du plus fort.

QUESTIONS

1. Le contraste est fort entre la description pathétique de la vie de Gavroche délivrée par le narrateur et celle faite par le jeune garçon lui-même, en toute fin d'extrait : le monument est comparé à un refuge misérable qui abrite l'enfant, abandonné par l'ensemble de la société. Les différentes gradations des lignes 8 à 12 font de Gavroche une victime, qui doit affronter les conditions hivernales et la misère (« sans pain, sans vêtements, sans asile » l. 11-12) mais surtout l'abandon social. L'éléphant de la Bastille est bien décrit comme un ultime refuge alors que Gavroche est rejeté par tous (« C'était une tanière ouverte à celui auquel toutes les portes étaient fermées » l. 13-14) et l'enfant est animalisé, dépouillé de toute sa dignité humaine (« sans souliers aux pieds, sans plafond sur la tête, soufflant dans ses doigts, vêtu de chiffons, nourri de ce qu'on jette. » l. 19-20).

Gavroche, lui, met en valeur la gaieté et la liberté de son mode de vie, sans aucun apitoiement, et pas seulement pour rassurer les deux novices : il évoque des jeux d'enfant en toute innocence, la libération des corps et l'espièglerie face aux conventions sociales : « nous courrons tout nus sur les trains devant le pont d'Austerlitz, ça fait rager les blanchisseuses. » (l. 52-53). Sa vie de vagabond lui offre insouciance et authenticité, valeurs qui caractérisent Gavroche, alors même qu'il est confronté à l'inhumanité et à la violence. On pourra lire avec les élèves le passage de la mort de Gavroche (voir question 4), transformant le jeune garçon en véritable figure allégorique.

2. Gavroche est un vagabond, soumis aux règles de la rue. Aguerri face aux deux jeunes égarés, il leur livre une véritable leçon : il utilise l'impératif et leur donne des ordres (« Moutard ! reprit Gavroche, on ne dit pas un logement, on dit une piolle. », l. 46 ; « Écoute [...] il ne faut plus geindre jamais pour rien. », l. 49 ») incarnant ainsi l'autorité d'un maître mais aussi la protection d'un aîné (« J'aurai soin de vous », l. 50). Les deux garçons s'apparentent à des élèves qui témoignent de leur respect et de leur inexpérience (« Monsieur, fit timidement l'aîné, vous n'avez donc pas peur des sergents de ville ? », l. 28-29). La langue utilisée doit également être celle de la rue et plus particulièrement l'argot parisien dont Gavroche offre une belle

variation (« cognes », « piolle », « sorogue »). Enfin, son programme éducatif consiste à jouer et se jouer du monde : le jeune de la rue s'adonne à des effronteries sans conséquence et basculera, poussé par l'injustice sociale, dans le crime et la souffrance (cf. la mort de Gavroche).

3. L'adjectif « misérable », utilisé à deux reprises dans l'extrait, fait écho au titre du roman et donne un poids particulier à ce mot qui caractérise dans un premier temps l'éléphant de la Bastille à la ligne 15 « le vieux mastodonte misérable », et dans un second, Gavroche « cet être intrépide [...] qui avait quelque chose de misérable et de tout-puissant » (l. 23-24). Dans le premier cas, le terme est utilisé dans sa première acception, c'est-à-dire qui inspire le mépris, l'indignation. En témoigne la caricature des bourgeois qui s'indignent devant cet édifice décrépit (« Les bourgeois endimanchés qui passaient devant l'éléphant de la Bastille disaient volontiers en le toisant d'un air de mépris avec leurs yeux à fleur de tête : – À quoi cela sert-il ? » l. 6-8). En ce qui concerne Gavroche, l'adjectif est mis en opposition avec « tout-puissant » et revêt ici le sens de « qui est dans la misère, le malheur ». Si ces deux compagnons de misère vivent dans le malheur, c'est parce qu'ils subissent le rejet d'une société. Le ton se fait virulent et polémique quand le narrateur accuse directement le pouvoir politique de transformer ces innocents en misérables : « recueillir l'innocent que la société repoussait. Cela servait à diminuer la faute publique. » (l. 12-13).
4. Comme l'antonomase le fixera dans le langage courant, le Gavroche de Victor Hugo est un gamin de Paris : l'arrière-plan à droite du jeune garçon laisse apparaître au milieu des fumées les tours de Notre-Dame. Il porte sur sa tête le béret noir des étudiants et se fait donc le symbole de la jeunesse. Comme le montre le passage de la mort de Gavroche sur les barricades, le révolté « fusillé, taquinait la fusillade ». Doté de ses deux pistolets, il incarne une violence totale, armé à la fois pour attaquer et se défendre. Mais surtout le romancier a puisé dans le tableau de Delacroix la force et l'élan vital dont il dotera son personnage. Aux côtés de la figure allégorique de la Liberté, dans un même mouvement de marche en avant, il incarne la force de la révolte et la puissance de vie qui affronte la mort (« Il jouait on ne sait quel effrayant jeu de cache-cache avec la mort. »). Les nombreuses métaphores « le moineau », « un gamin fée », « le nain invulnérable de la mêlée » construisent une figure allégorique, celle de l'innocence à la fois sacrifiée et éblouissante.

Prolongement

Le professeur pourra proposer une enquête sur l'accès à l'éducation à travers le monde aujourd'hui, en s'appuyant sur l'article suivant, présenté par l'*Observatoire des inégalités* : https://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1996

➤ *Prolongement supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 6 « L'ignorance est la nuit »

→ manuel p. 44

► Victor Hugo, *Les Quatre Vents de l'esprit*, 1881.

TEXTE ÉCHO L'éducation à l'estomac

→ manuel p. 44

► François Rabelais, *Gargantua*, chapitre XXI, 1534.

La confrontation de ces deux extraits montre que, de tout temps, la question éducative dans les œuvres littéraires interroge : pourquoi éduquer ? Au-delà des siècles qui séparent le poète Hugo et le gouvailleur humaniste Rabelais, ils s'accordent sur une même conception de l'éducation qui dépasse l'apprentissage et qui se doit de faire grandir l'homme.

QUESTIONS

1. Le registre didactique se développe tout au long de l'extrait du poème : Hugo veut démontrer la vertu civilisatrice de l'école. Les présents de vérité générale ainsi que l'aphorisme « L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme » (v. 6) témoignent d'une visée moralisatrice. Les nombreuses métaphores mettent en valeur la puissance d'une éducation qui fait croître l'homme en humanité (v. 10-12) et qui le transforme en métal précieux (v. 13-14). L'absence d'éducation fait donc basculer l'homme du côté de l'obscurité – image qui n'est pas sans rappeler la représentation métaphorique des Lumières qui combattent l'obscurantisme – et du crime. Les deux métaphores filées (lumière/obscurité) structurent le passage et mettent en valeur la nécessité d'une éducation pour tous.

Le registre satirique utilisé par Rabelais tranche et accuse avec véhémence l'éducation assurée par l'ancien maître de Gargantua, Tubal Holoferne « grand maître sophiste ». Dans un premier temps, le nouveau maître humaniste Ponocrates (l. 6) observe le comportement de son élève avant de le corriger. Le comique rabelaisien et la crudité lexicale entrent en jeu dans l'énumération des lignes 2 à 4 pour montrer un Gargantua se laissant aller à ses envies et à ses besoins corporels qu'il ne contient pas (« fientait, pissait, se raclait la gorge, rotait, pétait... », l. 2-3). La préoccupation principale reste celle de la nourriture, omniprésente dans l'extrait comme dans la journée du Prince. Le jeune géant est déshumanisé et s'apparente à une bête, dont le comportement est exclusivement dicté par le bas corporel. Le narrateur rapporte au discours indirect l'unique remarque de Ponocrates, qui prône « quelque exercice » dès le

lever (l. 8). En effet, l'éducation humaniste ne se limite pas aux seuls savoirs : elle prône également le travail du corps afin de créer un rapport d'équilibre avec l'esprit. Une seule phrase est consacrée à l'étude et on comprend par là sa dimension secondaire et superficielle (« Puis il étudiait quelque méchante demi-heure [...] » l. 8-10).

2. Les éléments de réponse suivants pourront être utilisés pour la rubrique « À vous de jouer ! ».

Ces deux extraits mettent en valeur le rôle déterminant de l'éducateur, qui construit l'humanité de l'élève et le fait grandir en intelligence et en bonté. Au XVI^e siècle et dans le respect de l'éducation aristocratique, c'est le maître de Gargantua qui porte la responsabilité de l'instruction du Prince. Pour le chantre de la République qu'est Victor Hugo, c'est bien l'État qui se doit d'offrir à chaque homme l'accès à l'éducation. Il en relève donc de la responsabilité sociale et politique, comme en témoigne le pronom indéfini « on » ou la référence à la « loi » (v. 8), de donner accès à la lecture et à l'écriture, mises en valeur dans les deux hémistiches du vers 4. L'école éloigne ainsi du crime, du bagne et de l'inhumanité les futurs concitoyens d'une nation éclairée (« Chaque enfant qu'on [enseigne] est un homme qu'on gagne. », v. 1).

VERS LE BAC

Essai philosophique

► En affirmant que « Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne », Hugo soutient que l'éducation nous rend plus humains. Remarquons d'abord la polysémie du terme « humain », qui peut signifier « qui appartient à l'espèce humaine » ou « bon, moral » (cette seconde acception admet des degrés). Ici, le sens pertinent est le sens moral. Le progrès en connaissance permis par l'éducation garantit-il un progrès en moralité ? Cette question invite à interroger la nature même de l'éducation : s'agit-il avant tout d'une transmission de connaissances ou d'un enseignement moral ?

I. L'éducation nous rend plus humains.

1. Victor Hugo affirme que le crime naît de l'ignorance. Le criminel serait celui qui ne sait pas ce qu'il fait, qui s'aveugle sur ce qui est bon pour lui. C'est l'organisation défailante de la société qui produit le criminel.
2. L'éducation ne se limite donc pas à l'instruction, à la transmission de connaissances. L'éducation en appelle à la raison et permet donc de développer l'autonomie de celui qu'elle élève. Hugo s'inscrit ici dans l'idéal des Lumières exprimé notamment par Kant, dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (voir p. 76-83) et dans ses *Réflexions sur l'éducation* (voir p. 64).
3. La littérature, par exemple, forme une aptitude essentielle pour la moralité qui consiste à se mettre à la place des autres.

II. Cependant, peut-être cette valeur morale accordée à l'éducation est-elle illusoire.

1. L'idéal des Lumières, d'après lequel le raffinement des sciences et des arts entraîne nécessairement un progrès moral, a été vigoureusement critiqué par Rousseau dans le *Discours sur les sciences et les arts* (1750). Pour Rousseau, la valorisation de l'esprit peut prendre la forme d'un talent de société, d'un jeu d'amour-propre qui ne fait que nous éloigner de notre bonté naturelle.
2. C'est pourquoi Rousseau prône dans l'*Émile* une « éducation négative » attentive au développement spontané de l'enfant, qui se donne moins pour but de lui inculquer des connaissances que de lui permettre de se développer selon la nature.

Prolongement

On pourra faire lire aux élèves l'éducation humaniste proposée par Ponocrates et décrite par Rabelais dans le chapitre XXIII de *Gargantua*. On comparera les deux programmes éducatifs (organisation de la journée, place octroyée à l'étude ou à l'exercice physique, le rapport au corps, les repas).

TEXTE 7 L'élève, un être en devenir

→ manuel p. 46

► Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007, p. 68-69

Cancre, comme il se définit lui-même, Daniel Pennac, devenu romancier populaire, a connu la souffrance et l'ennui à l'école. Il s'inspire de cette expérience personnelle pour créer ses personnages romanesques attendrissants. Il consacre également son essai Chagrin d'école à cette thématique et il a à cœur de démontrer le potentiel et la richesse de chaque élève, même de ceux qu'on affublait, fut un temps, du bonnet d'âne.

QUESTIONS

1. L'image de l'élève-oignon (l. 2 et l. 8) représente l'élève dans toute sa complexité et ses dimensions d'être humain : selon Pennac, le « mauvais élève » ne doit pas être considéré comme un élève dans l'absolu mais bien comme un être complet qui accumule blessures du passé (« renoncements furieux, accumulés sur fond de passé honteux », l. 4), souffrances du présent (« quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère », l. 3) et angoisse du futur (« futur condamné », l. 5). Cette vision moderne de l'élève montre une approche plus globale du sujet apprenant : l'élève est avant tout un enfant, qui amène avec lui à l'école son monde extrascolaire et ses souffrances. La pédopsychologie et, plus tard, les neurosciences, permettent un changement de regard du corps enseignant à l'égard de l'élève.

2. Si l'élève ne parvient pas à se débarrasser de toutes ses « couches », il ne peut apprendre et progresser (« Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé par terre et l'oignon épluché », l. 7-8). Seul le temps présent de l'apprentissage et de l'interaction avec le professeur compte : « les installer dans un présent rigoureusement indicatif » (l. 11). L'auteur utilise plusieurs références à la conjugaison et à la morphologie grammaticale (« présent rigoureusement indicatif » l. 8 ; « indicatif présent de notre cours », l. 15-16), rappelant ainsi la perception toute particulière du temps à l'école pour le « mauvais élève ». Le temps scolaire peut se transformer en véritable supplice, comme le met en valeur l'analogie qui clôt l'extrait. L'élève devient poisson rouge dans un bocal, en proie à l'ennui et à la recherche vaine d'un sens à donner à sa vie d'élève.
3. Il en va de la mission du professeur « d'éplucher l'oignon » et d'aider l'élève à se recentrer sur le présent de la classe : le complément circonstanciel de conséquence des lignes 10 à 11 met en valeur la condition, la « clef » qui se trouve dans les mains de l'enseignant : « un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable » (l. 9-11). Daniel Pennac, en s'adressant ici au lecteur-éducateur, avec l'emploi du « nous », donne à la mission éducative toute sa portée et sa beauté. Daniel Pennac utilise l'image implicite du jardinier qui entretient les pousses pour faire grandir et éviter l'échec : « si notre savoir et le goût de son usage ne prennent pas sur ces garçons et sur ces filles, au sens botanique du verbe, leur existence tanguera sur les fondrières d'un manque infini. » (l. 16-19)

VERS LE BAC

Essai philosophique

► Dans *Chagrin d'école*, Daniel Pennac insiste sur la nécessité d'établir une relation de confiance comme un préalable à l'instruction. Pourquoi les élèves ne seraient-ils pas capables de recevoir et d'assimiler des informations sans ce préalable ? Nous examinerons d'abord l'école, qui fait l'objet du récit de Pennac, pour élargir ensuite notre questionnement à d'autres lieux de l'éducation.

I. L'école semble être principalement le lieu de l'acquisition des connaissances.

1. Une répartition traditionnelle fait de l'école le lieu de l'apprentissage du savoir, tandis que la famille assurerait une autre part de l'éducation, celle qui a trait à la morale, à la confiance en soi et aux relations affectives.
2. Mais Pennac montre que les relations familiales peuvent être un « fardeau » pour les enfants. L'école, et en particulier les enseignants, a aussi pour rôle de les aider à se défaire de ce fardeau, de leur permettre de s'émanciper de leur milieu social d'origine.
3. Sans cette libération de la famille, mais aussi de l'appréhension de ne pas comprendre qui pénalise

les « mauvais élèves » (l. 1), de nombreux empêchements psychologiques (« quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncements furieux » (l. 2-4), la transmission de connaissances sera impossible.

II. Néanmoins, il est problématique d'assigner à l'éducation le but de transmettre, non seulement des connaissances, mais des valeurs.

1. On ne saurait transmettre une doctrine morale comme on apprend des faits physiques ou historiques, car cela est contradictoire avec le sens même de la morale. L'éducation ne peut se réduire à un endoctrinement.
2. En effet, si l'éducation a pour fin l'émancipation, la capacité à penser par soi-même, la transmission de connaissances ne va pas sans l'exercice du jugement critique.

RÉSONANCES Une école idéale ?

→ manuel p. 47

- Marie-Charlotte Allam et Sylvain Wagnon, « La galaxie des pédagogies alternatives », *Tréma*, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, n° 50, novembre 2018.
 - 1. Les pédagogies alternatives s'opposent à l'éducation traditionnelle dans son rapport à l'élève et dans un nouveau lien d'autorité qui se redéfinit (« Les nouveaux enjeux éducatifs concernent moins la manière d'acquérir un savoir [...] que la posture de l'adulte envers l'enfant. », l. 13-15).
 - 2. La dernière phrase de l'extrait met en exergue le poids des découvertes scientifiques dans le nouveau regard porté sur l'élève. Les réponses apportées aux difficultés scolaires évoluent parce qu'on en comprend la complexité. Les intelligences multiples, les troubles d'apprentissages ou les traumatismes psychologiques mis en lumière par « les neurosciences » et « la psychologie positive » (l. 25), sont autant de clefs pour aider les élèves à réussir et à s'épanouir dans leur singularité.
 - 3. Des recherches sur les écoles Montessori, écoles démocratiques ou autres entités autogérées montreront aux élèves une autre façon d'organiser les journées, d'aborder les apprentissages ou d'instaurer respect et autorité au sein de la communauté éducative. Il est intéressant d'échanger ensuite avec eux sur ces principes, qui s'apparentent, pour certains, à une utopie. Un détour par l'abbaye de Thélème et sa devise « Fais ce que voudras » dans *Gargantua* peut s'avérer un point de départ intéressant pour un débat en classe.
- ✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compa-gnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.*

QUESTION 3

Comment éduque-t-on ?

TEXTE 1 Une pédagogie active

→ manuel p. 50

► Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, livre II, 1762.

L'éducation fait l'objet de débats au siècle des Lumières. Jean-Jacques Rousseau est au centre de cette réflexion, en l'occurrence avec Émile ou de l'éducation, un ouvrage dans lequel il s'interroge sur la manière de permettre le développement de l'enfant. De même, il évoque dans les Confessions l'importance de son propre développement, qui repose au début (livre I) sur les livres que lui a légués sa mère. Le passage choisi est important car il repose la question de la lecture dans l'éducation d'un enfant et plus particulièrement du roman de Daniel Defoe, Robinson Crusoé.

QUESTIONS

1. Selon Rousseau, le personnage de Robinson Crusoé est intéressant et offre un ancrage pédagogique, dans la mesure où il est « seul », dans une situation extrêmement éprouvante, « dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts » (l. 1-2). Ce naufragé doit donc trouver en lui-même les ressources pour survivre et « pourvoir à sa subsistance et sa conservation » (l. 2-3). L'exemple de ce personnage va donc permettre à l'élève de comprendre qu'il peut progresser par lui-même grâce à son travail et la pratique des « arts mécaniques » (l. 10) en mettant lui-même « la main à l'œuvre ».
2. L'auteur accorde une part essentielle au travail manuel dans l'éducation de l'enfant et développe cette idée en particulier dans le deuxième paragraphe de l'extrait. Il conseille de tourner l'attention des enfants vers les « arts mécaniques, qui les rendent utiles les uns aux autres » (l. 10-11). Il s'agit donc de développer l'observation, puis aussitôt de placer l'enfant en activité : « ne souffrez jamais qu'il voie aucun travail sans mettre lui-même la main à l'œuvre » (l. 12-13). L'enfant doit donc s'essayer lui-même aux travaux qu'il observe. De plus, il faut, selon l'auteur, qu'il comprenne ce qu'il a observé puis fait : « ni qu'il en sorte sans savoir parfaitement la raison de tout ce qui s'y fait, ou du moins de tout ce qu'il a observé » (l. 14-15). On notera la reprise du terme « observer », qualité première d'une pédagogie active, qui cherche à faire comprendre et faire réaliser par soi-même

les choses apprises sans les reproduire servilement. C'est pourquoi il convient également que les adultes adoptent aussi le rôle d'observé : « pour cela travaillez vous-même, donnez-lui partout l'exemple ; pour le rendre maître, soyez partout apprenti » (l. 14-15). On note dans la dernière phrase du paragraphe l'opposition entre « un jour » et une « heure », entre « travail » et « explications ». Il s'agit pour l'enfant de faire plus que d'écouter ; c'est donc bien une pédagogie active !

3. L'auteur dénonce les absurdités de la société et de la civilisation notamment dans le troisième paragraphe. Il souligne le paradoxe aux lignes 18-19 de « l'estime publique » accordée aux arts : plus ils sont inutiles, plus ils sont estimés ! Il écrit : « les arts les plus utiles sont ceux qui gagnent le moins » (l. 20-21). Or ils sont utiles à tous et donc aux pauvres : « le travail nécessaire à tout le monde reste forcément un prix que le pauvre peut payer » (l. 22-23). Rousseau oppose ensuite les artisans aux artistes, dont il qualifie les travaux de « vains » (l. 26), de « babioles » (l. 25) pour les « oisifs » (l. 24). Il dénonce ainsi l'absurdité de la valeur attribuée à ces travaux, dont le mérite ne se mesure qu'à l'opinion des riches. Rousseau met donc à nu les usages de la société, les inégalités entre pauvres et riches, et le mépris des riches vis-à-vis des pauvres. La dernière phrase vient résumer cette situation paradoxale injuste et la référence finale à Pétrone est illustrative. Dans son roman, Rousseau relate en effet le banquet de l'affranchi Trimalcion qui s'est élevé socialement et veut montrer qu'il est sorti de la condition d'esclave. Il s'agit bien de dénoncer l'importance donnée aux relations sociales, comme on le voit dans ce dernier paragraphe, mais aussi au début du second : il faut éloigner « de l'esprit des élèves toutes les notions des relations sociales qui ne sont pas à sa portée » (l. 6-7).

VERS LE BAC

Essai philosophique

► Jean-Jacques Rousseau désire qu'Émile « ne voie aucun travail sans mettre lui-même la main à l'œuvre » (l. 12-13) et affirme « qu'une heure de travail lui apprendra plus de choses qu'il n'en retiendrait d'un jour d'explications » (l. 16-17). Pour Rousseau, tout apprentissage valable suppose un exercice que l'on réalise soi-même, car l'éducation a pour fin l'autonomie. Toute éducation repose-t-elle sur l'expérimentation ?

I. Il semble que l'on puisse distinguer entre des savoirs théoriques et des savoirs pratiques.

1. On distingue traditionnellement entre une « profession », qui fait l'objet d'un enseignement théorique, et un « métier », qui fait l'objet d'un apprentissage pratique, fondé sur l'exemple. Rousseau, qui veut qu'Émile fasse un apprentissage concret du monde plutôt qu'il n'en acquière un savoir livresque, insiste dans son traité d'éducation sur le rôle de l'exemplarité dans l'enseignement – ainsi dans ce passage : « travaillez-vous même, donnez-lui partout l'exemple ; pour le rendre maître, soyez partout apprenti » (l. 14-16).
2. Même l'enseignement des disciplines les plus théoriques suppose des exercices. Ainsi, l'enseignement des mathématiques suppose la répétition d'exercices qui permettent d'assimiler des connaissances.

II. Si l'éducation a pour fin l'émancipation, elle doit reposer sur l'activité de celui qui apprend.

1. Le jugement et l'adéquation de la réponse à une situation se forment par expérience. Celui qui n'a d'une langue qu'une connaissance purement théorique aura des difficultés à s'exprimer et à comprendre ce qu'on lui dit dans un pays étranger.
2. Le précepteur d'Émile n'est pas délivré de tout travail du fait que son élève expérimente. « L'éducation négative » que Rousseau appelle de ses vœux suppose un énorme travail d'organisation de la part du précepteur, qui doit veiller à mettre Émile en face de difficultés qu'il puisse résoudre, en évitant de le confronter à des problèmes que le développement actuel de ses facultés ne lui permet pas d'affronter.

➤ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.

TEXTE ÉCHO Une même naissance, deux éducations

→manuel p. 51

► Jean de La Fontaine, *Fables*, fable 24, livre VIII, 1678.

La question de l'éducation trouve un écho chez La Fontaine dont les *Fables* ont été écrites dans un souci pédagogique, notamment. Il s'agit à la fois de reprendre un exemple évoqué par les Anciens et de faire réfléchir les lecteurs de la Cour de Louis XIV.

QUESTIONS

1. On notera au vers 1 le nom donné à chacun : Laridon évoque le mot latin *laridum* qui veut dire « lard » : c'est donc un nom « commun » et moderne, tandis que l'autre est César, qui s'inscrit dans une filiation

noble et antique. C'est ce que développent les vers 5 à 13. Le narrateur explique en effet que le nom d'origine de ces animaux a été oublié et qu'ils ont ensuite été désignés par ces surnoms, qui s'expliquent par le mode de vie de chacun. Ainsi, le portrait se fait d'abord par leur origine commune et leurs liens familiaux : « frères » (v. 1) ; « de chiens fameux, beaux, bien faits et hardis » (v. 2) avec l'énumération des quatre adjectifs qui donne à entendre des qualités flatteuses de courage et de beauté. Dès le vers 3, le portrait évolue afin de distinguer les deux frères. Le lieu de vie est différent : « les forêts » / « la cuisine » (v. 3), la nourriture est « diverse » (v. 4), ce qui fait que l'un se fortifie tandis que l'autre s'altère (v. 7-8). L'un s'appelle Laridon en écho à la cuisine, l'autre devient un chien de chasse « ayant couru mainte haute aventure » (v. 10), semblant poursuivre une noble destinée et s'appelant « César », dont on vante « son sang » (v. 14). Il est protégé et l'on protège sa descendance (v. 14), alors que Laridon est « négligé » (v. 15), raison pour laquelle il parvient finalement à « témoign[er] sa tendresse » (v. 15) et engendrer une grande descendance !

2. Le mieux éduqué semble être César, dont le nom évoque la noblesse de lignée et le soin accordé par son maître, qui le dresse comme un prince : on note la noblesse de l'alexandrin du vers 11, avec le parallélisme de la construction « maint Cerf, maint sanglier », la césure étant à l'hémistiche. La dénomination est donc pleine de gloire et semble être une sorte de titre, comme dans l'Antiquité tous les empereurs étaient appelés « César ». Au contraire, Laridon semble délaissé et donne naissance à des enfants nombreux, des « tournebroches » (v. 18) déclassés. Le vers 20 vient résumer l'opposition entre les deux éducations.
3. On s'interrogera sur la valeur réelle de l'éducation, ainsi que de l'origine sociale, qui ne semble pas suffire pour permettre à quelqu'un de devenir un « César », un noble. Pour être noble, faut-il avoir un parcours noble ? La noblesse peut-elle être définie par les noms et les occupations de chacun ?

La morale reste volontairement ambiguë : l'évocation du chien César peut être vue comme satirique aux vers 10 ou 13, et le soin porté à sa descendance semble ridicule, tout comme ses exploits : quelle est cette « haute aventure » ? Quant à Laridon, on peut aussi l'envier pour l'amour qu'il reçoit des autres et admirer son « heureuse nature ». Dans sa morale, le narrateur explique donc qu'« on ne suit pas toujours ses aïeux ni son père » (v. 21), et que chacun peut être victime du « temps », de la vie, et qu'il s'agit avant tout de « cultiver la nature et ses dons » dans l'éducation. Le dernier vers est une pointe ironique : on note l'exclamation « Ô combien de Césars deviendront Laridons », constat généralisant et qui permet de relativiser le sort réservé à chacun !

TEXTE 2 La figure du précepteur

→ manuel p. 52-53

► Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Livre I, chapitre VI, 1830.

Dans cet extrait du *Rouge et le Noir*, Julien Sorel rencontre Mme de Rênal pour la première fois. C'est une scène de première rencontre qu'il est intéressant d'étudier dans ce roman d'apprentissage. Le protagoniste se présente comme futur précepteur des enfants des Rênal et l'on découvre comment le narrateur construit l'image traditionnelle du précepteur au XIX^e siècle. Ici, c'est à travers la perception qu'a Mme de Rênal de cette fonction que se dessine la particularité de Julien Sorel.

QUESTIONS

1. L'extrait débute par la vision que Mme de Rênal a des précepteurs avant de rencontrer Julien Sorel. Celui-ci ne semble pas être un « prêtre sale et mal vêtu, qui viendrait gronder et fouetter ses enfants ! » (L. 1-2) comme elle l'avait imaginé. La première phrase traduit les pensées du personnage et légitime les questions qui suivent avec la reprise de « quoi » : « Quoi, monsieur, lui dit-elle enfin, vous savez le latin ? » (l. 3). Le texte se joue donc de l'image que Mme de Rênal avait d'un précepteur en opposition avec la réalité qu'offre Julien. On note le récit du narrateur en point de vue omniscient aux lignes 19 à 22 : « À sa grande joie elle trouvait l'air timide d'une jeune fille à ce fatal précepteur, dont elle avait tant redouté pour ses enfants la dureté et l'air rébarbatif ». On relève ainsi les termes associés *a priori* au précepteur et la réalité du regard, distinction exprimée dans l'expression « le contraste de ses craintes et de ce qu'elle voyait ». L'accent est mis sur la fragilité de Julien, comparé à « une jeune fille », sa douceur, sa timidité en opposition à une image effrayante d'un précepteur cruel : « un prêtre sale et grognon » (l. 30) forcément « en habit noir » (l. 34). À cette représentation s'oppose la réalité de l'apparition de Julien dont la beauté est aussi largement soulignée : « beauté du teint », « grands yeux noirs », « jolis cheveux » (l. 16-17). Ces expressions sont renforcées par la ligne 55 : « madame de Rênal fut frappée par l'extrême beauté de Julien ». Le physique, la douceur des paroles, son attitude timide, sa jeunesse (« dix-neuf ans ») étonnent donc l'épouse du maire. L'art du récit repose sur la double surprise des regards des deux protagonistes pour cette première rencontre.
2. Madame de Rênal souhaite pour ses enfants une éducation prodiguée avec douceur. On relève ses premières interrogations : « vous ne gronderez pas trop ces pauvres enfants ? » (l. 7), avec le lexique de pitié et d'émotion : « vous serez bons pour eux [...] ? » (l. 10). À la ligne 29 sont évoquées ses pensées pour ses « jolis enfants ». Elle semble si surprise par l'apparition de Julien que l'on relève l'alternance

dans le texte entre ses pensées intérieures et ses questions pressantes sur un mode interro-négatif : « vous ne donnerez pas le fouet à mes enfants même quand ils ne sauront pas leurs leçons ? » (l. 45-46). Le lecteur comprend la sensibilité de Madame de Rênal, son amour maternel, sa douceur, son émotion. C'est pourquoi cette arrivée est pour elle « un grand événement » et ses sentiments, comme ceux de Julien, parcourent tout le texte, entre timidité, crainte, étonnement, joie.

3. L'extrait témoigne de l'éducation que Madame de Rênal et son mari peuvent offrir à leurs enfants, parce qu'ils sont socialement haut placés. Il est alors possible d'avoir un professeur à la maison, un « précepteur » (cf. focus), qui va donner des cours particuliers dans différents domaines, dont l'apprentissage du latin, marqueur social au XIX^e siècle, faire répéter et expliquer des « leçons », s'occuper des enfants en les laissant dans leur milieu d'origine. Au contraire, Julien, issu d'un milieu social très modeste, a appris le latin grâce au curé du village et doit, pour son père surtout, travailler avec lui dans les champs. Par-là même, la relation parents-enfants que montre Stendhal n'est pas identique. Madame de Rênal peut être proche de ses enfants dans la mesure où elle n'a pas d'autre occupation que sa demeure et ses relations sociales.

✚ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.

TEXTE 3 Un idéal d'éducation

→ manuel p. 55

► Victor Hugo, *Les Contemplations* (I, 13), 1856.

Victor Hugo défend dans cet extrait des *Contemplations* l'idée d'une éducation idéale, qu'il développe dans une vision prophétique, comme l'indiquent les termes ouvrant le poème : « Un jour ». Sans doute pense-t-il à des souvenirs personnels et fait-il aussi écho aux figures de précepteurs précédemment évoquées (cf. Focus et Texte 2).

QUESTIONS

1. Dans les vers 1 à 8, Hugo ancre son évocation dans une situation précise et nécessaire : « Lorsqu'on n'instruira plus les oiseaux par la cage » (v. 2). On note la métaphore de l'élève comparé à un oiseau et surtout à un aigle. Il s'agit donc d'instaurer la liberté (des « libres essors », v. 5) pour apprendre (« apprendre sera doux », v. 8). Dans les vers 9 à 16, l'auteur énonce « Alors » le principe de l'éducation idéale : « C'est en les pénétrant d'explication tendre, / En les faisant aimer, qu'on les fera comprendre » (v. 13-14). La tendresse, l'amour sont donc des valeurs à développer pour permettre l'apprentissage, au contraire de la dureté et de la brutalité que récuse Hugo aux vers 17 à

20. On relève les images de « l'écolier ébloui » (v. 16) qui s'oppose à l'enfant « bête de somme » (v. 16) ou encore le « vif esprit agile » (v. 18) et le « lourd cheval poussif du pensum embourbé » (v. 20). Enfin, du vers 20 à la fin, la gradation de la vision est marquée par l'importance donnée à la disparition de « l'éternel écolier et l'éternel pédant » (v. 27) au profit des « chants », des rires, de l'élévation des esprits (« alors le jeune esprit et le jeune regard / Se lèveront avec une clarté sereine / vers la science auguste, aimable, souveraine », v. 32-34). On note la reprise anaphorique de « Alors » (v. 22, 35 et 40) qui scande l'élévation des esprits, la croyance dans le progrès, l'observation de la nature, la confiance dans la lumière retrouvée. Il s'agit donc de développer dans un souffle marqué par les images, les alexandrins et les reprises, la montée en puissance de cette nouvelle éducation à défendre.

2. Pour défendre sa thèse, Victor Hugo use de procédés rhétoriques comme les images fortes (telle celle de l'aigle), la succession de petits tableaux évoquant l'enfant et le passage du précepteur à l'instituteur bienveillant, la force des verbes au futur, nombreux et qui marquent la certitude de la vision à venir. Les procédés de persuasion sont aussi ceux des antithèses entre lumière et obscurité, enfermement et liberté, violence et tendresse, incompréhension et désir de savoir. On peut aussi citer les rythmes ternaires comme « auguste, aimable, et souveraine » (v. 34) qui s'opposent à « obscur, fade et étouffant » (v. 35). L'expression qui définit l'instituteur comme « médecin de l'ignorance » (v. 25) est sans doute celle qui est la plus efficace pour indiquer que l'ignorance conduit à la misère, à la maladie et que la bonne éducation doit permettre de mieux vivre. Il faut tirer les élèves vers le haut, révolutionner l'éducation. Hugo veut faire réfléchir les lecteurs, les toucher et joue donc davantage sur la persuasion, l'appel à la pitié pour ces enfants martyrs et enfermés, l'appel à l'émotion, au désir de changer le monde dans « chaque village » (v. 21) : « L'aube vient en chantant et non pas en grondant » (v. 28). On peut aussi commenter les enjambements, les énumérations, les exclamations qui confèrent du lyrisme au texte, comme la métaphore de la lumière.

N.B. : le texte est riche en lexique, figures de style, procédés sur lesquels on peut faire travailler les élèves.

3. Victor Hugo critique l'absence de liberté dans l'éducation donnée, le fait que les écoliers ne pensent pas par eux-mêmes et soient chargés de savoirs livresques comme des bêtes de somme (v. 17). Il dénonce une éducation imposée et subie par les enfants, dispensés par des maîtres bruts alors qu'ils doivent être à l'écoute de leurs élèves (on note la dimension mystique au vers 36 : « doux apôtre incliné sur l'enfant »). Il critique donc un niveau d'apprentissage trop grand, mal adapté aux enfants que sont les « grands livres latins et grecs, ces solitudes / où l'éclair gronde » (v. 10-11), alors que les enfants

peuvent être éblouis si le maître sait leur faire aimer le contenu et trouve des moyens d'apprentissage adaptés. L'instituteur doit être « un magistrat du progrès » (v. 24-25), ne doit pas être pédant. Le poète remet donc tout en cause : la figure des maîtres trop éloignés des enfants, trop durs, les méthodes qui finalement consistent toujours à assommer les enfants d'un savoir livresque mal enseigné (et donc mal compris), et le contenu de cette éducation qui doit permettre de lire la « nature ». L'éducation ne doit plus être une souffrance.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

► On s'appuiera sur les réponses précédentes afin de répondre en trois temps au sujet posé.

I. Une éducation qui libère l'enfant, sans l'enfermer dans des savoirs livresques et des brimades ou souffrances. On oppose alors la vision de la « bête de somme » à « l'enfant ébloui », la « cage » à l'oiseau qui s'envole et l'on peut aussi exposer l'envolée progressive des esprits en s'appuyant sur le mouvement en gradation ascendante du texte (réponse 1).

II. Une éducation qui se construit sur des apprentissages adaptés aux enfants, grâce à des maîtres attentifs, attentionnés, confiants, sans supériorité ni « pédantisme », sans violence. Il s'agirait d'analyser ici les critiques évoquées par Hugo (réponse 3) contre l'éducation donnée et qu'il a sans doute connue lui-même. Il prône donc une éducation idéale qui passe par de nouveaux contenus, de nouvelles méthodes et donc de nouveaux maîtres.

III. Une éducation qui ouvre l'esprit et nourrit la pensée de l'enfant, qui comprend ce qu'il reçoit et trouve donc du plaisir à apprendre. On pourra ici développer l'analyse de la métaphore de la lumière utilisée tout au long du texte par Hugo et des autres procédés oratoires qui sont destinés aussi à persuader les hommes qu'il faut changer le modèle d'éducation. Le texte s'adapte par les images à l'intention didactique de l'auteur avec une dimension éloquente pédagogique (réponse 2).

Conclusion

Une éducation idéale est une éducation motivée, source d'épanouissement, de progrès, de soin. Les maîtres apportent le savoir, devenant les « médecins de l'ignorance ».

TEXTE 4 Le poids des parents

→manuel p. 56

► Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Gallimard, 1964.

Dans son ouvrage Les Mots, Jean-Paul Sartre relate son enfance, marquée par l'influence du grand-père et de sa mère. Dans la première partie, il évoque l'importance des livres et de la lecture dans son éducation.

QUESTIONS

1. Le narrateur décrit l'institution comme un lieu fermé et non immédiatement accessible : « Il fallait monter un escalier de bois, pénétrer dans une salle du premier étage » (l. 2-3). Cette institution semble entièrement servile par rapport aux élèves et à leurs parents : « Le premier devoir des pauvres filles qui nous enseignaient, c'était de répartir également les éloges et les bons points à notre académie de prodiges » (l. 5-6). Les professeurs semblent donc entièrement soumis aux mères présentes et à l'institution dont le narrateur donne une image d'étroitesse, de tristesse, d'étouffement, soulignée d'ailleurs par le point de vue du grand-père : « je crois que mon grand-père la trouvait calamiteuse » (l. 24-25). Ce dernier adjectif semble justifié par l'évocation qui précède.
2. On note dès la première phrase l'importance de la mère qui conduit elle-même son fils à l'institution. L'expression « prit le parti » (l. 1) marque sa décision. Les mères des autres enfants sont d'ailleurs aussi présentes et doivent rester durant le cours : « assises au fond de la pièce, droites et le dos au mur, les mères surveillaient le professeur » (l. 4-5). Les mères sont donc dépeintes par le narrateur comme un groupe, rigide, en position de veille et de garde. On relève par ailleurs l'adverbe « farouchement » à la ligne 11, lorsque les mères sont libérées pour partir avec leurs enfants. Paradoxalement, ce sont elles qui surveillent le professeur, les rôles paraissant ici inversés. La vision des mères ne permet donc pas de les différencier, le narrateur semble juste évoquer leur caractère possessif, leur fierté par rapport à leur enfant, et la jalousie sous-jacente que ressent la mère du narrateur : « et puis elle avait fini par se lasser de sentir peser sur elle le regard de ses voisines quand c'était mon tour d'être félicité » (l. 14-16). Le rôle de la mère du narrateur est donc d'introduire l'enfant dans cette institution, mais aussi d'accéder par le souvenir à l'éducation reçue. Elle est aussi celle qui l'enlève au « bout d'un semestre » (l. 13) du cours.
3. L'éducation donnée n'est pas précisée dans ses contenus, en dehors de la nécessité pour les enfants d'être félicités, de recevoir des « éloges ». Les enfants sont statiques, « assis en demi-cercle, silencieusement » (l. 3). Ils ne se parlent pas et le narrateur ne peut donc pas rendre compte de leurs paroles ni de leurs réponses : « Nous étions bien trente académiciens qui n'eûmes jamais le temps de nous adresser la parole » (l. 9-11). Le terme « académiciens » (l. 10) fait écho à l'expression « académie de prodiges » (l. 6-7), qui révèle à la fois la fierté des mères, le statut de ces élèves tous également loués et le regard ironique du narrateur. L'éducation donnée semble se faire sans prise en compte de l'individualité des enfants, qui doivent tous être traités de la même manière, sous peine de déclencher les foudres des mères jalouses les unes des autres. La phrase qui

semble rapporter les propos de la mère « on n'y travaillait guère » (l. 13-14) discrédite également le contenu de cet enseignement.

4. Les enseignantes sont qualifiées par le narrateur de « pauvres filles » (l. 5). Sans doute faut-il entendre « pauvres » dans ses deux sens, à savoir la traduction de leur statut de misère et le mépris social que les mères, voire le narrateur et son grand-père, ressentent. En effet, le narrateur, après avoir évoqué le groupe des enseignantes comme identiques et sous le pouvoir des mères dominatrices et des directrices (« les demoiselles Poupon », l. 8-9), prend le temps de décrire « Mademoiselle Marie-Louise » à partir de la ligne 17. Le portrait est peu flatteur : « jeune fille blonde avec un pince-nez » (l. 16-17), soumise à un travail harassant (« qui professait huit heures par jour pour un salaire de famine », l. 17-18). Elle semble exploitée par l'institution dans la mesure aussi où elle ne peut donner des cours à domicile qu'en « se cachant des directrices » (l. 19). La fin de l'extrait évoque sans émotion et avec ironie le destin de cette enseignante qui finit par disparaître, preuve que le narrateur enfant ne comprend pas le monde des adultes. Il signale aux lecteurs, comme un simple constat, sans expression de sentiments, qu'elle ne lui donne plus de cours à domicile. Il ne paraît donc pas sensible aux propos de la demoiselle, pourtant pathétique : « elle me disait qu'elle était lasse à mourir, qu'elle vivait dans une solitude affreuse » (l. 21-22). Le désespoir de la jeune femme se fait également entendre lorsqu'elle dit qu'elle « eût tout donné pour avoir un mari, n'importe lequel » (l. 22-23). Mais on note que le narrateur rapporte ces propos sans y être sensible et que le jugement final du grand-père les condamne : « il la trouvait calamiteuse » (l. 25). Le registre employé est donc ironique, sans bienveillance pour ces enseignantes.

✚ Activités supplémentaires disponibles dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.

TEXTE 5 | Un carcan imposé par les adultes

→manuel p. 57

» Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, 1958.

En écho au texte de Jean-Paul Sartre, qui évoque un souvenir d'enfance lié à son éducation, le texte de Simone de Beauvoir évoque également un souvenir d'enfance, qui montre son rapport aux adultes et permet de revenir sur l'éducation donnée.

QUESTIONS

1. Le texte est construit en deux paragraphes qui constituent deux mouvements. Dans un premier temps, Simone de Beauvoir met en scène un souvenir précis :

« J'ai trois ans et demi » (l. 3), « à Divonne-les-Bains » (l. 5). La scène est rendue vivante par les paroles au style direct du « Non » à la ligne 6 jusqu'à « Pauvre petite ! » à la ligne 11. Dans le second paragraphe et second mouvement du texte, le récit du souvenir fait place à l'analyse : « Je me suis souvent interrogée sur la raison et le sens de mes rages » (l. 13). Il s'agit pour Simone de Beauvoir adulte d'analyser la réaction de Simone de Beauvoir enfant. Son analyse reprend donc la situation de la rébellion contre les ordres de sa mère et permet d'expliquer son comportement alors violent : « je tombe en hurlant », « je hurle » (l. 6), « je la remerciai d'un coup de pied » (l. 12).

2. La narratrice adulte analyse le comportement passé dans le second paragraphe. On note la volonté d'expliquer et donc de justifier la colère de la petite fille : « je crois qu'elles s'expliquent en partie par une vitalité fougueuse et par son extrémisme auquel je n'ai jamais vraiment renoncé » (l. 13-15). Il s'agit donc de son caractère, dont la vitalité est déjà mentionnée à la première phrase : « Protégée, choyée, amusée par l'incessante nouveauté des choses, j'étais une petite fille très gaie » (l. 1-2). On note que « vitalité fougueuse » (l. 14) et « extrémisme » (l. 15) renvoient à « crises furieuses » (l. 3). Les adultes jouent alors le rôle de ceux qui contraignent sans raison, selon « l'arbitraire des ordres » (l. 23), résumé par les impératifs « il faut... il ne faut pas » (l. 22). Les adultes s'opposent à la volonté de la petite fille qui ne comprend pas les raisons des interdits. Le monde adulte ne paraît pas cohérent à la petite fille. On note que cela concerne dans le premier paragraphe aussi bien la mère que Louise, qui l'arrache à ses pâtes avec un « regard sévère » (l. 8), et son père aux « interventions extraordinaires » (l. 9). Les termes choisis sont violents : « je refusais de céder » (l. 20), « je ne pouvais accepter... » (l. 16-17), « de la béatitude à l'horreur » (l. 19). Il y a donc de l'incompréhension chez la petite fille vis-à-vis des adultes et inversement, les adultes ne comprennent pas le comportement de l'enfant, ou bien se trompent à son sujet, comme la dame qui la prend « pour un enfant martyr » et reçoit en échange « un coup de pied » (l. 11-12).
3. Les ordres sont perçus comme un *dressage* par l'enfant dans la mesure où ils ne sont justifiés que par un « il faut » ou « il ne faut pas ». La phrase finale « partout je rencontrais des contraintes, nulle part la nécessité » (l. 26) traduit l'impression ressentie par l'enfant de voir ses désirs brimés par les adultes : envie de peler une prune, de jouer encore... L'apprentissage semble se faire par la contrainte pour la petite fille, dans « l'arbitraire des ordres et des interdits » (l. 23). Il faut donc obéir avant tout aux ordres donnés, au pouvoir des adultes, sans pouvoir satisfaire toujours les « convoitises » de l'enfant, à qui l'on n'explique pas la raison de ces interdits. L'éducation devient alors contrainte et non source d'épanouissement, car il s'agit de se conformer à un modèle,

celui de petite fille. On peut inviter les élèves à lire l'ensemble de l'autobiographie de l'auteure ou leur montrer des passages dans lesquels elle évoque ses lectures, dont celle de la Comtesse de Ségur et la notion de « petite fille modèle » qu'elle révoque.

VERS LE BAC

Essai philosophique

► Simone de Beauvoir ne supporte pas la contrainte, c'est-à-dire l'imposition de la décision arbitraire d'un autre contre sa propre volonté, tandis qu'elle supporte tout à fait la nécessité : « Jamais je ne me suis emportée contre un objet. » (l. 20). L'intitulé présuppose que l'éducation comporte une part de contrainte. L'éducation se réduit-elle à la contrainte, auquel cas elle s'apparenterait à un dressage ?

I. L'éducation est essentiellement un dressage.

1. L'intégration à la vie sociale suppose de mater les pulsions, ce qui fait l'objet d'un apprentissage douloureux pour l'enfant. Il existe entre l'individu et la civilisation un conflit irréductible. (voir Freud, p. 170 et 248).
2. L'éducation vise à une uniformisation que ne supportent pas les individus véritablement libres. (voir Nietzsche, p. 33 et 173 et Tocqueville, p. 68-69).
3. L'arbitraire dont font preuve les maîtres suscite à juste titre la révolte (voir Beauvoir, p. 57 et Vallès, p. 40).

II. La contrainte, sous la forme de la discipline, est une étape de l'éducation.

1. L'enfant doit se confronter à la nécessité des choses. Dans l'*Émile*, Rousseau insiste sur la vertu de l'expérimentation. En faisant l'épreuve par soi-même de la résistance des choses, l'enfant comprend humblement que le monde n'est pas soumis à sa volonté. Il fait l'apprentissage de ce que Freud appelle le « principe de réalité ».
2. Il doit aussi se confronter à la volonté des autres. La scène que fait la petite fille quand Louise la fait rentrer à la maison après avoir fait des pâtes au square Boucicaut est effectivement un caprice.
3. La contrainte est un moyen et non une fin (voir encadré sur la discipline, p. 63).

III. Mais l'éducation a pour fin l'autonomie, c'est-à-dire l'apprentissage de l'obligation plutôt que de la contrainte.

1. Il faut distinguer deux sortes de maîtres :
 - *dominus*, le maître de l'esclave, qui veut faire de l'homme sa chose, qui doit obéir sans juger ;
 - *magister*, le maître d'école, qui contraint l'enfant pour en faire un adulte libre et raisonnable (voir encadré sur la discipline, p. 63).
2. Les dispositions au bien chez l'enfant ne sont pas achevées (voir Kant, p. 64) ; le but de l'éducation est de les lui inculquer.

3. L'éducation a pour fin l'autonomie (voir Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, p. 77). L'individu autonome ne vit pas sans loi mais obéit à la loi morale dont il reconnaît la légitimité.

TEXTE 6 De l'éducation

à la « rééducation » → manuel p. 58

► Dai Sijie, *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*, Gallimard, 2000.

Dai Sijie a connu un vif succès avec cet ouvrage dont l'histoire se déroule à l'époque de la Chine communiste. C'est l'occasion de revenir avec les élèves sur le contexte de la rééducation culturelle imposée par Mao Zédong. Cette « rééducation » s'effectue pour Luo et Ma à la campagne. On peut alors observer la réaction du narrateur et de son ami, privés de leur éducation au collège et au lycée.

QUESTIONS

1. Ce terme désigne selon Mao et les nouveaux dirigeants tous ceux qui ont reçu les valeurs et l'enseignement de la Chine traditionnelle. Le narrateur utilise deux fois cette expression, à la fin du premier paragraphe (l. 5), reprenant le terme – péjoratif à leurs yeux – dont les Maoïstes les affublent pour justifier leur condamnation. Puis il le reprend aux lignes 6 et 7 pour réfuter cette appellation soi-disant péjorative : « Il était difficile de nous considérer, sans délit d'imposture, comme deux intellectuels, d'autant que les connaissances que nous avions acquises au collège étaient nulles. » Enfin, à la fin du passage, le narrateur explique pour quelles raisons son ami et lui se trouvent *a priori* condamnés par le nouveau régime de Mao : « On nous refusa l'entrée au lycée, et on nous força à endosser le rôle de jeunes intellectuels à cause de nos parents, alors considérés comme des "ennemis du peuple" » (l. 23-26).
2. Le narrateur estime qu'il n'a acquis aucune connaissance durant ses années au collège (« les connaissances que nous avions acquises au collège étaient nulles », l. 7-8). Puis quand son établissement reçoit l'autorisation de rouvrir, son ami et lui sont « emplis de déception et d'amertume » (l. 10-11). On note la force de ces deux termes qui traduisent la tristesse et le profond regret ressentis par les deux jeunes gens. Ils sont en effet privés de savoirs : « les cours de mathématiques étaient supprimés, de même que ceux de physique et de chimie » (l. 11-13). Il s'agit avant tout pour Mao de développer le travail (« à l'industrie et à l'agriculture », l. 14), ce que le narrateur qualifie de « connaissances de base » (l. 13). La description de la couverture du manuel évoque le nouvel ouvrier communiste. Le regard du narrateur traduit sa connaissance de la propagande ainsi faite :

« des bras aussi gros que ceux de Stallone » (l. 15) et la jeune femme « déguisée en paysanne » (l. 18) : c'est une image fabriquée, servant le discours officiel et imposé de Mao.

3. La dernière phrase du deuxième paragraphe témoigne de la dictature mise en place, comme si la seule éducation valable était celle donnée par les manuels officiels et le *Petit livre Rouge* de Mao. Il s'agit donc de ne faire lire et étudier que les discours, paroles ou citations de Mao aux jeunes gens sur lesquels s'appuie le régime de dictature mis en place. C'est leur seule « source de connaissance intellectuelle » (l. 21) selon le narrateur, qui reprend cette fois le terme « intellectuel » dans son sens commun et non plus au sens péjoratif des dirigeants maoïstes. Cette source de nourriture de l'esprit est réduite et se limite donc à une forme d'endoctrinement et non plus à une ouverture intellectuelle. Tout le monde apprend et pense la même chose : la pensée de Mao. Cette phrase finale du second paragraphe sonne donc comme une fermeture de l'esprit et de l'espoir d'un retour à une forme d'éducation riche et variée.

Prolongement

On peut proposer aux élèves de lire le texte de Voltaire, « De l'horrible danger de la lecture ». Il s'agira de relever dans ce texte les différents arguments perceptibles sous l'ironie voltairienne.

VERS LE BAC

Essai littéraire

Analyse du sujet : la lecture est-elle un danger ?

On peut songer aux idées suivantes : autodafé des livres en 1936 par Hitler, destruction des œuvres dites d'un « art dégénéré », dictature comme celles de la Corée du Nord, de l'Amérique du Sud, du Chili...

- Interdiction de livres qui développent des pensées opposées à celle d'un régime de dictature en place : idées de rébellion, de révolte : par exemple ceux de Stéphane Zweig sous Hitler, ceux d'Orwell comme *La Ferme des animaux* en 1945, contre le totalitarisme russe.
- La littérature peut échapper à la censure et faire réfléchir les hommes par eux-mêmes : ils peuvent donc mieux se rendre compte de ce que le régime impose, surtout si les œuvres mettent en scène de manière plus ou moins déguisée ces dictatures elles-mêmes, comme *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley.
- Les livres en général offrent des connaissances variées dans tous les domaines et la réflexion est dangereuse pour des dictateurs qui veulent empêcher les peuples de se révolter, d'avoir une pensée contraire. Exemple *Les Versets sataniques* de Salman Rushdie.

I. La littérature est jugée subversive par son contenu contraire aux idées défendues ou mises en place par le régime totalitaire : idées de révolte, de liberté, critique de la religion ; d'où les autodafés comme ceux d'Hitler, les livres brûlés ou interdits.

II. De plus elle permet aux hommes de penser par eux-mêmes en leur montrant des ouvrages miroirs de la dictature mise en place, des personnages représentations des dirigeants absolus (romans d'Orwell ou Huxley par exemple).

III. Elle leur donne accès à d'autres savoirs que ceux prônés par la propagande dictatoriale, elle offre des connaissances variées, risquant de mettre en péril les bases sur lesquelles s'est construite une dictature. Risque de perte de contrôle et de diffusion d'idées nouvelles qui échappent à la surveillance (Éditions de Minuit, clandestines durant la Seconde Guerre mondiale : recueils d'Aragon).

RÉSONANCES La théorie des genres

→ manuel p. 59

► Elena Belotti, *Du côté des petites filles*, Éditions des femmes-Antoinette Fouque, 1994.

Elena Gianini Belotti fut pendant presque vingt ans la directrice du centre Nascita Montessori, où elle anima une préparation pratique et psychologique à destination des femmes enceintes, dont une préparation au « devoir de mère ». Elle proposa également un enseignement à la pédagogie nouvelle aux enfants de la Scuola assistenzi all'infanzia Montessori.

QUESTIONS

1. Dans le premier exemple exposé, la formule négative « Tu ne peux pas faire la lessive » (l. 5-6), puis, l'affirmative « tu es un garçon » (l. 6) soulignent le positionnement de la mère, qui est qualifiée par deux fois d'« inflexible » (l. 6 et 13). L'interdit formulé par la mère est renforcé par l'absence d'explication donnée (« la mère ne lui répondait même plus », l. 8-9) et de paroles directes, qui ne sont plus rapportées qu'au discours narrativisé (« réprimanda sévèrement l'enfant », l. 11-12). Le caractère inflexible de la mère est mis en avant par l'auteure : « refus aussi significatif, sans appel » (l. 13-14). Il y a ce qui est permis et ce qui ne l'est pas pour le petit garçon, dont les « pleurs

de rage » ne changent rien. De même le récit du deuxième paragraphe montre comment une petite fille cherche à correspondre à l'image traditionnelle que sa mère attend d'elle : jouer à la poupée. Les paroles de la mère et de l'enfant ne sont pas rapportées, mais l'auteure insiste sur le « sentiment aigu de culpabilité » (l. 19) que ressent la petite fille. Il s'agit de se conformer alors aux jeux attendus pour une fille. Et si la mère se plaint de l'attitude de sa petite fille à une amie, elle semble fixer comme un interdit le fait de jouer à « des jeux mouvementés » (l. 26) qui seraient donc ceux des garçons !

2. L'auteure montre ainsi que l'éducation donnée aux filles et aux garçons est déterminée *a priori* en fonction des sexes, et non choisie en fonction du désir de l'enfant. Cette représentation va donc à l'encontre de la personnalité de chaque enfant, comme le prouve encore le dernier paragraphe : lorsqu'on laisse « libre choix de ses jeux » (l. 28-29) à l'enfant dans les crèches, il n'y a pas de différences : « les fillettes jouent tout autant que les garçonnettes avec des petites voitures, des avions, des bateaux... » (l. 29-31). Selon Elena Belotti, c'est donc l'éducation donnée par les parents qui explique ensuite la construction identitaire des enfants, après l'âge de trois ans.
3. La théorie des genres correspond aux travaux qui ont consisté à étudier la façon dont la société détermine par stéréotype les rôles des hommes et ceux des femmes. Par exemple, une petite fille joue à la poupée, une femme aime faire la cuisine, le ménage. Un petit garçon a des jeux plus « mouvementés », puis, devenu homme, aime forcément bricoler ! Ainsi, le « genre » se distingue du « sexe biologique ». Il y aurait donc une forme de construction par la société des différences entre hommes et femmes.

Prolongement

Si les élèves s'intéressent à ce sujet, on pourra leur proposer la lecture de *La Domination masculine* de Pierre Bourdieu aussi bien que le visionnage du film réalisé par Patric Jean en 2009 (disponible sur YouTube : https://youtu.be/BCLaC_aHlIE).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.*

TEXTE 1 Accomplir la nature de l'homme

→ manuel p. 62-63

► Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 1762, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 36-37.

Dans cet extrait du début de l'Émile, Rousseau pense l'éducation en soi, et non plus, comme il le faisait dans les trois premiers paragraphes de ce premier Livre, par rapport à une réalité extérieure exigeant une adaptation : alors qu'il envisageait le passage d'un état à un autre (de la sauvagerie à la civilité, de l'ignorance au savoir, etc.), il pense ici le développement d'un même état jusqu'à sa perfection. Ce texte canonique montre alors que l'éducation est loin de se réduire à une action de l'homme sur l'homme, l'éducation devant être négative, protégeant l'enfant aussi longtemps que possible de l'influence délétère de la société, le précepteur devant se mettre au service de la nature.

QUESTIONS

1. On considère souvent l'enfance comme l'âge de la faiblesse – physique, intellectuelle et morale – que l'éducation doit permettre de dépasser pour atteindre l'indépendance physique et l'autonomie requises par l'âge adulte. L'enfance, dans sa spontanéité, devrait être contrariée et dépassée par l'action de l'éducateur.

Sans nier l'état de faiblesse de l'enfance, Rousseau fait ici un constat paradoxal : celui que l'homme tire sa force de sa faiblesse, et donc que, immédiatement fort, il ne parviendrait à rien, mais que faible, il a tout à apprendre et se fortifie en se faisant. Pour le démontrer, Rousseau fait une hypothèse absurde, strictement impossible dans le monde réel : qu'un être humain naisse adulte, que se passerait-il ? Les hommes le voyant adulte, ils croiraient qu'il est capable seul de subvenir à ses besoins et de se diriger, et le laisseraient à lui-même. Or, n'ayant rien appris, ses capacités physiques ne lui seraient d'aucun secours, car il n'aurait pas eu le temps d'apprendre à connaître ce dont il a besoin pour vivre, et il n'aurait pas appris à se servir de ses forces. Par exemple, n'ayant appris aucun métier, comment subviendrait-il à ses besoins ? C'est pendant l'enfance qu'il apprend à connaître ses besoins, intellectuels et physiques, et à y répondre. Le premier paragraphe établit donc la nécessité de l'état d'enfance comme temps nécessaire pour se préparer à l'âge adulte.

Le deuxième paragraphe rebondit alors sur la nécessité de l'éducation, appelée par l'état d'enfance. Puisque l'enfant est faible, dépendant, ignorant, l'éducation lui apportera la force, l'assistance et le jugement : à la différence des autres espèces animales, le dénuement de l'enfant rend nécessaire l'éducation. Cet accomplissement ne doit rien à l'extérieur : il n'est qu'un complément, la simple réponse à un « besoin » venant de l'état d'homme lui-même. L'éducation est ici une forme de croissance spontanée, le remplissage d'une vacuité originelle : « Tout ce que nous n'avons pas étant enfant et dont nous avons besoin étant grand nous est donné par l'éducation » (l. 10-11). Il s'agit de faire de l'éducation une réalisation interne de l'état d'homme, l'enfance et l'âge adulte n'étant séparés que par le temps. L'éducation n'est donc que le résultat d'une soustraction de l'enfant à l'homme, le résultat consistant en trois éléments : la force, l'assistance et le jugement.

- La trilogie de l'objet étant donnée, Rousseau lui fait correspondre la trilogie de la source : « Cette éducation nous vient de la nature ou des hommes, ou des choses. » (l. 12). L'enfant a donc besoin de trois maîtres et il y a trois sources d'enseignement. La nature éduque en ce sens qu'elle déploie progressivement ce qu'elle a donné à l'être humain, ses facultés et ses organes. L'homme, lui, apporte l'enseignement de l'usage qu'il convient de faire de ces organes et facultés. Quant aux « choses », c'est-à-dire les rencontres avec le monde extérieur, les expériences, elles exercent son jugement. Ces trois maîtres répondent aux trois besoins de tout être humain : faible, physiquement et intellectuellement, il a besoin de « force » (l. 8) ; dépendant, il a besoin « d'assistance » (l. 9) ; ignorant, il a besoin de « jugement » (l. 10).
- On comprend donc que l'éducation ne contrarie pas la nature, mais l'élève et l'accomplit dans l'enfant, tout devant converger vers sa réalisation harmonieuse : le maître humain doit être au service de l'éducation de la nature qui ne dépend aucunement de lui, et il doit faire en sorte que celle des choses l'emporte sur celle des autres hommes. Tout le problème est d'harmoniser les trois dimensions de cette éducation, car le « disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui ». Il faut donc faire de l'enfant un homme avant d'en faire un chef de famille et un citoyen, apte à vivre en société.

Comment alors accomplir la nature dans l'enfant ? La liberté sera la fin et le moyen de cette éducation, la nature sera son premier maître. Le premier principe sera de laisser faire la nature, en ôtant seulement les obstacles à son plein épanouissement, pour ne pas brusquer l'évolution naturelle de l'organisme et du psychisme, et les cinq livres de l'*Émile* suivront le développement naturel d'un être, de la conscience à la raison, en passant par la sensibilité. Les activités de l'élève ne seront dirigées que par la main invisible d'un maître qui sait où il va.

4. Il ne s'agit aucunement de « façonner » l'enfant pour qu'il s'adapte à une société qui contrarie la nature : la culture est une activité proprement humaine qui modifie la nature, la transforme, éventuellement la contrarie. L'éducation, parce qu'elle est celle de la nature, des choses, et ne doit être que très partiellement celle de l'homme, ne doit pas transformer mais accompagner la nature. La première phrase du texte fait donc écho à ce qui est affirmé à l'avant-dernier paragraphe : « Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse » (l. 28-29).
5. La cause motrice est donc le dénuement naturel de l'homme : l'homme est éduqué parce qu'il naît faible. La cause finale est la nature : il est éduqué pour réaliser sa nature, l'éducation consistant à former un homme en « accord avec lui-même » (l. 19), dans un développement harmonieux de sa nature, soit libre et heureux.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Il faut commencer par analyser la question. Transmettre, c'est faire passer quelque chose d'une personne à une autre. Les connaissances renvoient de manière générale à ce qu'on a appris. Dans une telle conception de l'éducation, on voit qu'elle est réduite à une action de l'homme sur l'homme, dans laquelle l'adulte apporte à l'enfant ce qu'il connaît, l'enfant étant donc passif et le maître actif : à charge pour lui d'instruire le petit être humain qui lui est confié. La confrontation de cette conception de l'acte éducatif se heurte à plusieurs égards au texte à étudier.

► **Le premier axe de réflexion** permet de montrer qu'une telle mission assignée à l'éducation est réductrice.

1. L'éducation ne se réduit pas à une action de l'homme sur l'homme.
2. Le but de l'éducation n'est pas seulement de lutter contre l'ignorance, mais de former le corps et le jugement : elle n'est pas qu'intellectuelle.
3. Au niveau intellectuel, l'expérience des choses, faite en première personne par l'enfant, est cruciale : elle permet de compléter le théorique par la pratique.

► **Un deuxième axe de réflexion** consiste à montrer qu'une telle conception de l'éducation est nuisible.

1. Le but est d'accomplir en l'enfant la nature, et non la culture.

2. L'enfant doit être actif : il doit exercer ses organes et ses sens ; il doit se confronter aux choses et faire ses propres expériences.

3. Le maître humain doit se mettre au service de la nature et de l'enfant, il ne déverse pas ses propres connaissances sur l'enfant, qui doit découvrir et apprendre à connaître et à se connaître par lui-même. Transmettre ses connaissances à un enfant serait non seulement brûler des étapes mais le pervertir par les artifices de la société. Pour Rousseau, la plus utile règle de l'éducation est de perdre son temps, car vouloir en gagner c'est pervertir l'enfant, risquer d'en faire un singe savant prétentieux incapable ensuite de se comprendre lui-même dans le monde qui l'entoure. Ainsi tiendra-t-on loin de l'enfant les livres, l'enfant explorant par lui-même le monde qui l'entoure, accompagné en cela par un précepteur très discret.

► **Un troisième moment** permet alors de montrer l'originalité de la pensée rousseauiste, en opposant cette éducation « négative » à la théorie de l'éducation développée par Kant, qui fait de la culture, et en particulier de l'instruction, un versant « positif » de l'éducation qui succède à la discipline, dont le rôle est de contrarier la nature de l'homme, ramenée à de la sauvagerie. On mobilisera alors le focus sur « La discipline » (p. 63) et les textes 2 et 3 de cette question (p. 64 et 65).

✚ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term.*

TEXTE 2 Faire jaillir le bien

→ manuel p. 64

► Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 1803, trad. A. Philonenko, Vrin, 1987, p. 77-80.

Kant s'est toujours intéressé à la pédagogie, l'éducation étant pour lui le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme : c'est d'elle dont découle ce que peut devenir l'homme en société, c'est d'elle dont dépendent les progrès de l'humanité. Ses Réflexions sur l'éducation sont la mise en forme des notes de quatre semestres de cours de pédagogie donnés par Kant à ses étudiants.

QUESTIONS

1. Kant commence par poser un impératif : l'homme doit développer ses dispositions au bien. Une disposition est une aptitude particulière à quelque chose. Il s'agit donc d'un don que la nature a accordé aux hommes. La nature n'est donc pas ici pensée sim-

plement comme un résultat, soit l'ensemble des minéraux, des végétaux et des animaux soumis à des lois, mais comme Providence, c'est-à-dire comme une puissance supérieure et organisatrice qui a fait le monde en suivant des buts précis. C'est ce qu'on appelle la finalité naturelle : la nature ne fait rien en vain, elle suit des plans, et l'homme, comme tout le reste, est le fruit de ces plans. Or, la nature a donné aux hommes des qualités particulières que les bêtes n'ont pas, elle en a fait des animaux singuliers. L'homme possède en effet la raison, qui est la faculté de juger, de réfléchir, et plus spécifiquement la faculté de distinguer le vrai du faux et le bien du mal. La nature lui a aussi donné la liberté, soit la faculté de choisir et d'agir conformément à ses choix, et ainsi de se déterminer en dehors de toute contrainte. L'homme possède aussi des sentiments, comme la compassion, la pitié, soit la capacité d'être touché par les souffrances d'autrui. Les bêtes, elles, n'ont rien de tel : elles agissent aveuglément parce que la nature leur a donné l'instinct. Elles sont donc incapables de voir où est le bien, où est le mal, et donc de choisir le bien sur le mal : elles sont amoraux. Ainsi, la nature a placé en l'homme, et en l'homme seul, des dispositions pour bien agir.

Mais ces dispositions ne suffisent pas à faire de l'homme un être pleinement moral : Kant affirme qu'elles sont inachevées, qu'elles n'ont pas « la marque distinctive de la moralité » (l. 3), c'est-à-dire qu'elles permettent le bien et préparent au bien, mais ne sont pas immédiatement et absolument bonnes. Être moral, c'est en effet être capable de choisir et de faire, volontairement donc, le bien. Or, les dispositions au bien que l'homme possède ne le poussent pas nécessairement vers le bien et vers sa propre amélioration. Ce ne sont que des possibilités, des virtualités : elles ne sont présentes qu'à l'état de germes dans la nature de l'homme et peuvent donc rester inactives si on ne les sollicite pas. « Disposer » de quelque chose, c'est en effet par définition l'avoir en sa possession, et cela ne signifie pas qu'on en fera usage, et un bon usage ! Par exemple, l'homme « dispose » de la raison : mais ce n'est pas parce qu'il est capable de distinguer le bien et le mal qu'il va automatiquement faire l'effort de les distinguer, et, une fois qu'il les aura distingués, qu'il choisira forcément le bien sur le mal. De même, si un individu « dispose » de la liberté, il peut choisir le mal et non le bien... Quant aux sentiments, comme la compassion, ils peuvent faire tomber dans une faiblesse coupable. L'homme est donc un animal moral, mais cela signifie seulement qu'il est capable de moralité. En résumé, l'homme n'est pas instinctivement porté au bien, la nature ne lui ayant donné pour cela que des dispositions.

C'est pourquoi l'homme doit s'éduquer pour activer ses dispositions innées. Kant utilise le verbe « devoir » pour signifier qu'il s'agit d'un impératif : ce n'est pas seulement une obligation morale, mais une

nécessité pour que l'homme soit homme. Il doit développer ses potentialités puisque rien en lui ne se manifestera instinctivement. Tel est le rôle de l'éducation, dont le philosophe met en avant les deux versants dans la dernière phrase du premier paragraphe.

2. Kant livre alors un principe de l'art de l'éducation dont tout pédagogue doit particulièrement se soucier : éduquer les enfants « conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale. » (l. 9-10).

Le terme « humanité » est polysémique. Il peut tout d'abord désigner ce qui est humain, donc spécifique à l'homme. Il désigne aussi l'ensemble des hommes, une espèce animale parmi d'autres mais spécifique, distincte des autres animaux. Enfin, le terme correspond à la bonté, à la bienveillance de l'homme pour ses semblables.

Kant mobilise ici ces trois sens du terme. Effectivement, il faut éduquer l'enfant selon l'idée d'humanité dans un premier sens : il faut développer en l'enfant ce qu'il y a de spécifiquement humain, et donc ces dispositions dont il vient de traiter, et qui le distinguent des autres animaux. Mais en outre, l'homme n'est pas seul au monde, et d'ailleurs, l'éducation est l'action de l'homme sur l'homme. Il faut donc l'élever de manière à ce qu'il soit homme parmi les hommes, au sein de l'humanité, mais aussi, puisque l'espèce humaine n'est pas statique, à la différence des bêtes dont chaque génération répète la précédente, dans le sens d'un progrès de cette espèce. Chaque individu est donc appelé à s'inscrire au sein de cette histoire de l'humanité. C'est pourquoi Kant insiste : « et à sa destination totale » (l. 10). Notre espèce est donc destinée à développer les dispositions au bien qu'elle possède, et donc, sa destination totale est la moralité. On rejoint alors le troisième sens du terme « humanité » : faire preuve d'humanité envers ses semblables. L'« Idée d'humanité » reprend donc les termes qui précèdent : « l'espèce humaine », dans son « état futur possible et meilleur » (l. 9).

C'est pourquoi Kant a précisé : « on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine » (l. 7-8). L'éducation véritable ne doit pas se régler « seulement » sur le présent, mais aussi sur l'avenir, un avenir meilleur possible. Puisque nous sommes disposés au bien, nous pouvons tendre vers lui toujours davantage. Kant combat ici un préjugé courant : on croit souvent qu'éduquer, c'est uniquement préparer l'enfant à entrer dans l'âge adulte : il s'agirait d'adapter les enfants au monde présent et réel, tel qu'il est. Certes, les enfants venant au monde à une époque donnée, il est nécessaire et inévitable de les rendre aptes à vivre dans ce monde : éduquer consiste aussi à socialiser, c'est-à-dire qu'on leur fait intégrer les valeurs et usages ayant cours dans leur société, on les prépare à en utiliser les techniques, façon aussi de les protéger contre un monde qui leur serait alors hostile. Éduquer un enfant du XXI^e siècle

en lui apprenant à faire la révérence par exemple, serait non seulement anachronique mais préjudiciable à son insertion dans le monde présent. Mais ce serait une lourde erreur de s'en tenir à le préparer au seul monde actuel, nécessairement imparfait.

Au lieu de cette éducation bornée, les bases d'un plan d'éducation doivent avoir un caractère cosmopolitique. Ne préparer l'enfant qu'au monde présent n'est qu'une vision étriquée de l'homme. Il faut au contraire le préparer à devenir, selon l'idéal des stoiciens, un citoyen du monde ! Puisque l'homme n'est homme que parmi les hommes, son appartenance à l'humanité ne connaît pas de frontière. Il n'y a pas seulement une espèce humaine mais un genre humain, qui se distingue de toutes les autres espèces en ce qu'il est doué de raison et de moralité. L'« orientation cosmopolitique » dont parle Kant désigne ainsi le caractère universel que doit recouvrir l'éducation : il faut développer le caractère moral des enfants, en leur apprenant à penser par eux-mêmes, raisonnablement, soit à être autonomes, à devenir intellectuellement majeurs, comme le souligne l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?* (p. 76-83). Ils comprennent alors qu'ils ont des devoirs envers eux-mêmes et envers les autres hommes. Il s'agit ainsi d'encourager la fraternité entre tous les hommes. De véritables éducateurs lutteront par exemple contre les préjugés ethnocentristes, travaillant à un monde meilleur fait d'êtres égaux puisque tous possèdent la liberté et la raison. Ainsi, toute éducation doit se régler sur un principe simple pour développer les dispositions au bien de l'humanité : le cosmopolitisme. Par une orientation cosmopolitique, elle doit promouvoir un nouveau monde, un monde meilleur. En ce sens, chaque génération est une chance pour l'humanité.

On comprend donc qu'éducation et histoire sont intimement liées : en dégageant « l'Idée de l'humanité » dans sa « destination totale », Kant souligne que c'est l'espèce, et non l'individu, qui peut parvenir à ce plein développement : l'éducation est un art forgé à travers la chaîne des générations, elle comprend l'individu dans le progrès général de l'humanité. Dès lors, le point d'appui de cette inscription de l'éducation dans l'histoire est l'avenir : c'est en vue de l'avenir, du progrès partiel qu'il peut représenter, que l'enfant doit être éduqué. Le temps de l'éducation est donc le temps du devoir-être, temps culturel et non pas naturel, temporalité propre à l'être humain.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

L'orientation cosmopolitique est indispensable à toute éducation, fondamentale puisqu'elle en est un « principe » : tel est le but d'un véritable art de l'éducation. Pourtant, Kant souligne que cette orientation se heurte empiriquement à deux obstacles, qu'elle contredit nécessairement. Dans la réalité en effet, il

en va tout autrement, ce qui est une mutilation de l'idée d'éducation.

Les parents constituent un premier obstacle. Les parents, qui sont les premiers éducateurs des enfants, veulent que leurs enfants réussissent leur vie. Ils les forment donc au monde présent, les poussent à se conformer aux exigences et aux valeurs sociales pour qu'ils soient aptes à affronter le monde une fois adultes. Ils agissent ainsi par amour, mais en se contentant de faire cela, ils les conditionnent à s'en satisfaire et à ne pas chercher à s'améliorer. Comme l'écrit Kant, le monde dans lequel l'enfant vit peut être « corrompu » et élever le petit homme en fonction de ce monde, c'est l'habituer à cette corruption, et le conditionner pour qu'il s'y adapte et devienne lui-même corrompu. Rien de meilleur ne peut sortir d'une telle éducation.

Le second obstacle, ce sont « les princes », soit les hommes politiques qui nous gouvernent. Effectivement, les chefs politiques ont avant tout pour intérêt d'affirmer leur puissance, la leur et celle de leur pays. Ils ne cherchent pas le bien de l'humanité mais le pouvoir. Dès lors, le peuple n'est pour eux que le moyen de réaliser leurs buts, et leur souhait n'est pas d'avoir sous leur autorité des hommes libres, capables d'émettre des critiques sur leur façon de gérer les affaires de l'État et soucieux des autres hommes. Ils veulent des individus obéissants, malléables. C'est donc par ambition qu'ils encouragent l'hétéronomie, comme le souligne Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* De tels « tuteurs » sont en fait des contre-éducateurs. Ainsi, dans les faits, l'éducation donnée aux enfants est-elle ou insuffisante ou mauvaise.

TEXTE 3 Contraindre pour rendre autonome

→ manuel p. 65

► Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, 1803, trad. A. Philonenko, Vrin, 1987, p. 82-83.

L'éducation ne vise pas seulement l'habileté qui adapterait l'enfant au monde présent. Puisqu'elle doit veiller au développement de l'humanité, il est de la plus grande importance qu'elle procède par ordre, et se règle sur les capacités de chaque âge.

QUESTIONS

1. Discipliner l'enfant, c'est empêcher que son animalité prenne le dessus sur son humanité. La « discipline » est la partie contraignante de l'éducation. Contraindre c'est forcer quelqu'un à faire quelque chose. Quand un individu est contraint, on supprime sa liberté, on ne lui laisse pas le choix. C'est ainsi que les parents et les enseignants imposent un certain nombre de choses à l'enfant : ne pas interrompre les adultes quand ils parlent, ne pas user de violence,

ranger leur chambre, faire leurs devoirs, etc. Au besoin, ils ont recours à la punition pour atteindre leur fin : si l'enfant n'obéit pas à un ordre, il sera sanctionné. La punition, désagréable et humiliante, lui montre la supériorité des adultes et réduit ses résistances. Éduquer est donc une activité contraignante qui consiste à rendre la volonté de l'enfant docile à la formation. En quoi est-ce empêcher que son animalité ne nuise à son humanité ? Notamment parce que la première forme de liberté que manifeste l'enfant est une liberté tyrannique, celle qui consiste à ne faire que ce lui plaît, et si on le laissait faire, il tyranniserait tous ceux qui l'entourent en les faisant se plier à ses caprices. En le disciplinant, on dompte donc « sa sauvagerie », soit sa nature animale.

Il faut aussi cultiver l'enfant. La « **culture** » est ici à prendre au sens large : ce n'est pas seulement « l'instruction » mais aussi « divers enseignements ». Tel est le versant positif de l'éducation. L'étymologie du terme « **instruction** » (*instruere* : disposer, bâtir) indique qu'il s'agit de développer et de construire l'humanité présente en germes en l'homme. Mais plus spécifiquement, instruire c'est transmettre des savoirs. Une large partie de l'éducation consiste en effet à développer les capacités intellectuelles de l'enfant, et pour cela, à lui apprendre à penser. Transmettre des savoirs, ce n'est donc pas seulement apprendre à l'enfant à lire, écrire et compter, c'est lui fournir différents enseignements, et ainsi lui permettre d'atteindre une « culture générale », par la famille, l'école, la société, ce qui est indispensable pour lui apprendre à réfléchir par lui-même, à prendre le risque de raisonner et de se tromper pour apprendre de ses erreurs en les comprenant et en ne les refaisant pas.

C'est pourquoi la culture procure l'« **habileté** ». L'habileté est au sens large la finesse, l'adresse, à choisir les moyens adéquats pour arriver à une fin. Un apprenti sera plus ou moins habile à manier tel outil. Il s'agit de savoir comment faire, et donc d'un savoir-faire. Il s'agit de savoir utiliser les bons moyens pour atteindre la fin que l'on se propose. Ici, il s'agit plus spécifiquement de l'aptitude à atteindre les fins générales de l'homme et celles qui plaisent à l'individu. Ainsi, l'homme devant être instruit, savoir lire et écrire en sont les moyens nécessaires. La musique adoucissant les mœurs, savoir pratiquer un instrument de musique est un moyen permettant de se rendre agréable à autrui.

La « **prudence** » est elle aussi une forme d'habileté, dirigée vers le bien-être de chacun dans le monde (être aimé, avoir de l'influence). Il faut savoir se comporter, pour être agréable aux autres et recevoir de l'agrément en retour, en restant à sa place. La « prudence » appartient à la « **civilisation** », qui est une forme de culture : être civilisé, c'est savoir se conduire en société, en avoir les manières, répondre à ses goûts. Ceci est à distinguer de la moralité : on

peut être cultivé (avoir des connaissances), être civilisé (savoir se conduire en société), et être immoral... La prudence peut par exemple amener à cacher ses mauvaises actions, à taire sa sauvagerie...

2. On comprend que ces quatre fonctions de l'éducation conduisent l'homme à savoir se donner ses propres règles d'action, à réfléchir avant d'agir : la discipline donne la maîtrise de soi ; la culture permet de faire des choix éclairés, et, par l'habileté, de déterminer comment atteindre ses fins, en se réglant sur l'esprit du temps ; la moralisation permet de réfléchir avant d'agir. Tout converge donc vers ce degré le plus haut de la liberté qui consiste à se soumettre aux lois de la raison : l'autonomie.

Soulignons que la contrainte disciplinaire n'est pas la négation de l'autonomie : elle y prépare. La discipline comporte évidemment des limites : éduquer, ce n'est pas dresser ! On éduque un enfant alors qu'on dresse un animal : à chacun d'après sa nature... L'animal n'a pas de liberté, il n'a donc pas de choix. Quand on le dresse, c'est qu'on ajoute à son instinct, programmé dans les gènes, une autre programmation, liée à l'apprentissage : par l'alternance des punitions et des récompenses, on crée chez la bête des réflexes conditionnés et donc le comportement attendu de lui. L'enfant, au contraire, est appelé à la liberté par sa qualité d'homme, et la discipline qu'on lui impose n'est donc qu'un moyen au service d'une fin : sa liberté, qui est un don de la nature. La discipline dont il est question ne vise donc pas à formater l'individu, à en faire un membre du troupeau ! Ainsi, si l'enfant est d'abord forcé à obéir à la loi de la raison, celle de l'adulte, si cette obéissance est d'abord passive, absolue, peu à peu, elle devient volontaire car la raison de l'enfant s'éveille : non seulement il peut s'émerveiller de ce qu'il est capable de faire avec efforts, il devient fier de lui-même, mais en outre, il comprend progressivement que cela est pour son bien, il comprend les raisons de cette discipline. La discipline qui s'exerce dans l'éducation est une contrainte libératrice et il faut donc distinguer deux sortes de maîtres. Il existe d'abord le maître de l'esclave, qui contraint pour asservir. C'est ce que le latin désigne par *dominus*. Il veut faire de l'homme sa chose, fait pour obéir sans juger, sans réfléchir. Tels sont les mauvais tuteurs dont parle Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières* ? Mais il existe un autre maître, c'est le maître d'école ou le *magister* : ce maître contraint pour libérer, pour faire de l'homme un adulte libre et raisonnable, à l'esprit critique, un majeur.

3. L'ordre d'exposition des tâches de l'éducation ne relève pas du hasard ! Elles suivent l'ordre chronologique du développement de l'enfant. Tout petit, on l'élève en lui imposant des contraintes, et donc en s'opposant à sa spontanéité : on lui apprend à se maîtriser (rester assis en silence, ne pas parler à tort et à travers...). C'est alors le moment de le cultiver, soit notamment de l'instruire : il est en âge d'ap-

prendre des choses. Arrive ainsi l'âge de l'école où il s'agit d'un travail intellectuel. C'est alors qu'il est capable de faire société... Enfin, et c'est la plus difficile tâche qui soit, sa raison étant formée, il peut apprendre à penser par lui-même pour juger du bien et du mal et faire le bien par sa propre volonté.

Cependant, cet ordre chronologique ne doit pas être confondu avec des étapes successives, l'une cédant la place à l'autre. Elles se soutiennent l'une l'autre, se complètent, pour faire de l'enfant un adulte accompli. Ainsi, la discipline est-elle finalement transversale. Il est évident que la culture – versant positif de l'éducation – n'exclut pas la discipline, puisqu'il faut aussi forcer l'enfant à écouter et à apprendre : s'il le pouvait, il ne ferait que jouer... De même, la prudence n'exclut pas l'autodiscipline : par exemple, la politesse exige de soi de maîtriser ses paroles, de ne pas perdre son calme... Et qu'est-ce qu'être moral sinon s'obliger soi-même à suivre les lois de la raison ? Dans la discipline, c'est donc la totalité de l'éducation qui est en jeu.

4. On comprend donc que l'homme doit réprimer ce qui lui nuit dans sa nature animale et son individualité afin de développer au mieux son humanité et sa personnalité. En tant qu'animal, nous avons un corps, une sensibilité, des besoins et des penchants, et l'éducation les réprime et les nie en transformant le corps animal en corps vêtu et travaillé, en répondant aux besoins de manière culturelle, en contenant la sensibilité et les penchants animaux nuisibles. De même, le petit enfant manifeste un tempérament (ce que la nature a fait de lui) dont certains aspects peuvent être nuisibles. S'il est particulièrement égoïste, tyrannique, on veillera à diminuer ces tendances.

On veillera à cultiver ce qui fait la dignité de son humanité : sa conscience, sa liberté, sa raison, et plus largement ses dispositions au bien. Sa sociabilité, par la prudence et la civilisation, doit, elle aussi, être cultivée. Plus largement, on veillera à l'inscrire dans « l'humanité » dans les différents sens du terme. En outre, si l'éducation ne visait pas à cultiver la nature en l'homme, elle supprimerait toutes ses facultés proprement humaines et le réduirait à l'état de bête dérisoire, n'ayant même pas d'instinct pour se protéger.

VERS LE BAC

Essai littéraire

Cet essai fait surtout appel à la culture littéraire des élèves, car elle exige que l'on s'appuie sur différentes œuvres pour soutenir les arguments avancés. Il s'agit de prouver que l'éducation (au sens large), ici définie par la notion de *civilisation* (l. 17), a partie liée avec chaque époque dans laquelle l'élève se construit.

1. **Évoluer dans une société puritaine** : on pourrait s'appuyer sur l'exemple d'Emma Bovary, dont l'éducation par les livres s'oppose à la société qui

l'environne. Ses choix ne lui permettent pas de s'épanouir dans la société de son époque. Le personnage paraît aujourd'hui tout à fait en décalage avec ce que vivent certains élèves, et elle est donc souvent mal comprise et peu soutenue.

2. **Évoluer dans une société injuste** : on peut décrire la société injuste envers les enfants, par exemple avec Vingtras, le protagoniste du roman de Jules Vallès, *L'Enfant* (p. 40) qui, en tant qu'élève, doit supporter une société punitive que l'on aurait du mal aujourd'hui à défendre. Mais l'argument s'applique aussi à une société injuste envers les femmes, et l'exemple d'Agnès dans *L'École des femmes* de Molière ou la lettre 81 des *Liaisons dangereuses* de Laclos pourront servir d'appui à cette démonstration.

3. **Évoluer dans une société progressiste** : on évoquera par exemple ici le rêve humaniste de l'utopie de l'abbaye de Thélème, au chapitre 57 de *Gargantua et Rabelais*.

TEXTE 4 L'instruction publique, condition de la liberté et de l'égalité réelles

→ manuel p. 66

- Nicolas de Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791, Paris, GF-Flammarion, 1994, p. 104-105.

Rendre la raison populaire, expression que l'on trouve au début de ce texte, est le mot d'ordre de toute la pensée de Condorcet sur l'instruction. L'inégale diffusion des lumières et de l'instruction engendre en effet des effets de pouvoir extrêmement dangereux. L'instruction publique, par l'école, doit donc mettre l'humanité à l'abri des manipulations, car il ne s'agit pas de déclarer solennellement l'égalité et la liberté des hommes si on ne les arme pas intellectuellement pour résister à ceux qui ont tout intérêt à dominer les peuples.

QUESTIONS

1. Condorcet affirme dès la phrase liminaire que l'instruction publique est la condition *sine qua non* de l'égalité et de la liberté, raison pour laquelle la puissance publique doit la rendre obligatoire, c'est-à-dire rendre « la raison populaire », la faire régner parmi les hommes. Un système législatif qui se contenterait de déclarer l'égalité des hommes et leur liberté, même par des lois les mieux pensées, ne saurait les rendre réelles. La raison en est que l'inégalité des savoirs introduit une hiérarchie entre les hommes qui deviendra une dépendance réelle de l'ignorant au savant et fera de l'ignorant l'esclave de son ignorance et de ses préjugés. Pour attester cette affirmation, Condorcet recourt à une expérience de pensée : « Supposez » (l. 10) que dans un pays libre, dont les droits des hommes sont garantis, une troupe d'indi-

vidus conspire pour remporter le pouvoir en cherchant à manipuler d'autres hommes à travers tout le territoire et en jouant sur les affects des hommes. De proche en proche, par la démagogie, ils pourront s'asservir des hommes crédules, et, par leur règne et leur étendue, réduire les hommes plus éclairés et responsables à capituler sous la terreur. Prétendant faire le bien des hommes, elle exercera en fait sur eux « la plus féroce de toutes les tyrannies », car une tyrannie non seulement sur les corps mais aussi les esprits, une tyrannie sans aucun ennemi. Comme l'écrivait fortement Condorcet dans son essai *Sur la nécessité de l'instruction publique* : « dire que le peuple en sait assez s'il sait vouloir être libre, c'est avouer qu'on veut le tromper pour s'en rendre maître. » L'instruction est donc ce qui donne corps à la liberté : il ne suffit pas d'inscrire la liberté et l'égalité au fronton des édifices et au préambule des constitutions, sans l'instruction, elles ne sont que des coquilles vides. Une République véritable rendra donc l'instruction obligatoire et ne la laissera pas aux mains d'initiatives privées : l'instruction doit elle-même être publique.

2. C'est ce qui rendra « la raison populaire » en la rendant possible pour tous : la raison, faculté de juger et de distinguer le vrai du faux et le bien du mal, universelle, ne s'exerce en effet pas toujours, et n'est pas immédiatement capable de reconnaître la vérité. Comme le montrait l'expérience de pensée menée dans le texte, les hommes ont beau être raisonnables, ils peuvent être trompés. Il ne faut donc pas compter sur la force pure de la vérité pour convaincre et détourner les hommes des manipulateurs : la vérité « n'est toute-puissante que sur les esprits accoutumés à en reconnaître, à en chérir les nobles accents ». La vérité n'a rien de l'évidence, et souvent même, les contre-vérités sont plus évidentes que les vérités difficiles à atteindre. Le démagogue, le tyran en puissance peuvent en effet parer leurs propos des allures de la vérité : belles paroles, raisonnements apparemment logiques, flatteries... Ils peuvent même tenir quelques propos parfaitement justes, noyés dans des affirmations totalement fausses. L'apparence de la vérité peut remporter l'adhésion ! Ce qui permet d'exercer sa raison et de reconnaître la vérité n'est donc autre que l'instruction, qui permet d'atteindre des connaissances. Que l'on me soutienne que ma couleur de peau me rend supérieur (ou inférieur) à d'autres, c'est, par le savoir (biologique, historique...) que je saurai avec certitude et évidence que de tels propos sont totalement faux. Seul l'homme qui a atteint le savoir est ainsi maître de lui-même, ce qui le libère de la manipulation. Il faut donc cheminer par soi-même vers la vérité pour la trouver ou la reconnaître, ou tout au moins, si elle n'est pas atteinte, s'être libéré de l'illusion ou de l'erreur. C'est en ce sens que l'instruction est libératrice.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

On pourrait croire que la liberté étant un don de la nature, universel, elle ne nécessite aucun apprentissage pour s'exercer. Dès lors, il suffirait de reconnaître solennellement cette liberté pour qu'elle puisse immédiatement s'exercer. La médiation du droit, en reconnaissant juridiquement la liberté, suffirait à assurer l'exercice, par chacun, de sa liberté. Mais le texte de Condorcet infirme totalement cette représentation en insistant sur la nécessité, dans toute éducation, de l'instruction, tant dans l'exercice individuel – privé – de la liberté, que dans son exercice politique.

► **Premier axe (lignes 1 à 10) :** Condorcet avertit que la liberté juridique ne suffit pas à s'emparer de l'exercice réel de sa liberté.

► **Deuxième axe (lignes 10 à 31) :** par une expérience de pensée, Condorcet montre la facilité avec laquelle les hommes ignorants sont à la merci de tyrans en puissance jouant sur leur crédulité pour exercer leur tyrannie. La vérité, pour être reconnue, nécessite de s'appuyer sur l'instruction.

► **Troisième axe (lignes 32 à 34) :** le mot d'ordre est donc de répandre les lumières, autrement dit, de compléter le juridique (déclaration formelle de la liberté et de l'égalité des hommes) par des dispositifs permettant d'instruire le peuple pour qu'il ne se laisse pas abuser par les tyrans. C'est la nécessité d'une instruction publique pour faire d'un peuple un peuple libre. Politique et juridique s'articulent dans le projet d'une instruction du peuple permettant de rendre la raison populaire.

TEXTE ÉCHO Se défaire des préjugés

→ manuel p. 67

- René Descartes, *La Recherche de la vérité par la lumière naturelle* (posthume), 1701, dans *Œuvres et lettres*, Paris, Gallimard, « La Pléiade », 1953, p. 879.

La Recherche de la vérité par la lumière naturelle est un dialogue inachevé de Descartes, dans lequel il dresse le programme d'un enseignement raisonné des sciences utiles, dans lequel les disciplines de pure érudition sont écartées. Le dialogue suit l'itinéraire des Méditations métaphysiques (1641) et s'interrompt au cogito, sur la question de la nature de l'être pensant. L'extrait présenté se trouve au début du Préambule.

QUESTIONS

1. Descartes commence par mettre en garde contre une certaine conception de ce que doit être l'éducation d'un honnête homme : on pense qu'il doit être érudit (« avoir vu tous les livres ») et avoir reçu une instruction scolastique (la philosophie toute théorique développée dans les universités jusqu'à

l'époque de Descartes, et qu'il critique dans la première partie du *Discours de la méthode*, 1637). Or, non seulement l'honnête homme n'y est « pas obligé », mais Descartes précise : « ce serait une espèce de défaut en son éducation » (l. 3). Ce défaut est justifié par le rapport au temps : passer trop de temps « en l'exercice des lettres » empêche de répondre à un autre impératif plus important : vivre, en un temps limité. La connaissance livresque, purement théorique, apparaît comme un temps démesuré, hors de mesure avec les exigences d'une vie proprement humaine (« le cours de laquelle doit être si bien mesuré »), nécessairement comptée, vie devant être tournée vers les « bonnes actions ». L'action vertueuse compte alors pour « la meilleure partie » de son existence, et, s'il le pouvait, l'homme ne devrait pas compter pour cela sur les études, mais seulement sur sa propre raison.

2. Ce propos n'infirme pas la nécessité de l'éducation livresque et scolaire. Descartes met tout d'abord en garde contre une ambition excessive et vaine (« avoir vu tous les livres » ; « avoir appris soigneusement tout ce qui s'enseigne à l'école »). Il précise ensuite que ce serait un manque en son éducation « s'il avait trop employé de temps en l'exercice des lettres » : à nouveau, il ne s'agit pas de se passer entièrement des humanités, mais de ne pas s'y employer avec excès, au détriment de l'existence elle-même.
3. L'homme ne devrait compter, en ce qui concerne les bonnes actions, que sur « sa propre raison », faculté naturelle, s'il n'apprenait que d'elle seule. Or, ce n'est pas le cas : depuis l'enfance, l'homme a accumulé nombre de préjugés issus de ses sens et de l'enseignement reçu par ses précepteurs, aussi bien ses parents que ses enseignants. L'état de prime enfance est celui de l'ignorance (il ne sait rien, et doit tout apprendre), puis l'enfance est celui de pseudo connaissances non critiquées : les premières connaissances venues de ses sens, trompeurs, et d'arguments d'autorité de ses précepteurs, le tout livré à son imagination. Ce n'est pas encore l'âge de raison : l'enfant n'est pas en âge de faire preuve d'esprit critique, loin de là, c'est au contraire l'âge de la soumission et de la crédulité. Ce n'est que plus tard, « par après », qu'il pourra compter sur sa raison pour distinguer le vrai du faux, soit en comptant sur ses propres facultés naturelles, soit en étant guidé par un sage qui pourra le mettre sur la voie de la connaissance. C'est alors la rupture avec l'enfance, temps de formation des préjugés et moment le plus malléable de l'existence de l'enfant, soumis à l'autorité des adultes.
4. L'idéal de l'honnête homme porté ici par Descartes n'est pas opposé aux visées éducatives des Lumières puisqu'il s'agit de se défaire de l'autorité, lutter contre les préjugés pour être capable de juger et de penser par soi-même et ainsi, devenir autonome.

TEXTE 5 Émanciper ou uniformiser ?

→ manuel p. 68

» Alexis de Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique*, tome II, Livre IV, chap. V, 1835, Garnier-Flammarion, p. 371

De la Démocratie en Amérique présente les analyses de Tocqueville sur le système démocratique qu'il a pu observer pendant un voyage de neuf mois aux États-Unis (1831-1832), à une époque où il est encore balbutiant en Europe. La démocratie n'est pas pour Tocqueville un simple régime politique : c'est aussi, et d'abord, un état social dans lequel les hommes naissent libres et égaux et se reconnaissent comme libres et égaux. Ce qu'il appelle « l'égalité des conditions » est ainsi le fait générateur de la démocratie, démocratie appelée à se réaliser à travers le monde, comme un fait providentiel. Cependant, la passion d'égalité qui règne chez les peuples démocratiques n'est pas exempte de danger : elle crée une pente dangereuse, celle du règne d'une uniformité indifférenciée. Le projet d'une éducation nationale y participe.

QUESTIONS

1. Trois critiques sont adressées par Tocqueville à l'idée d'une éducation nationale : l'État se substitue à l'éducation familiale en l'intégrant à l'école dès son plus jeune âge ; en fixant un programme d'études, il formate les esprits en leur inculquant les sentiments et les idées conformes à son régime politique ; il n'y a aucune liberté d'enseignement, c'est le règne des programmes qui s'adressent à tous de manière indifférenciée. Avec l'avènement des démocraties, l'État a donc le monopole de l'éducation par l'instruction publique, formant les futurs adultes à son idéal et uniformisant les esprits. Des valeurs sont donc transmises aux enfants, valeurs conformes à l'idéal étatique : par exemple, en République, la liberté, l'égalité, la fraternité, l'amour de la nation, l'éducation morale et civique adéquate...
2. Tocqueville est un philosophe libéral, et, en tant que tel, il se méfie de toute centralisation de l'État, valorisant la liberté individuelle, qui ne doit pas être subordonnée à l'intérêt collectif. Il décèle dans les démocraties une passion d'égalité qui l'emporte sur l'amour de la liberté, et l'école, comme administration, participe de cet amour de l'égalité. L'*homo democraticus* ne supporte pas l'idée de supériorité, d'inégalité, et il veut que l'égalité entre tous règne, ce qui est profondément dangereux selon Tocqueville car cela éteint toute originalité. Tocqueville n'est bien sûr pas opposé à l'idée d'une instruction obligatoire, lui qui est un fervent défenseur de la démocratie, mais il se méfie de l'uniformisation des esprits. Ainsi, en France, en 1816, à l'époque de Tocqueville, on instaure l'éducation pour tous, que l'on réglemente de la façon suivante : « l'instruction primaire est fondée sur la religion, le respect pour les lois et l'amour dû au souverain. »

Tocqueville a raison de souligner les dangers d'une éducation nationale ressemblant à une propagande. Mais il ne faut pas confondre éduquer et former ou dresser : les acquis communs des élèves sont au service de l'esprit critique et de la liberté de penser, puisqu'il s'agit de former des citoyens et non de simples sujets obéissants. C'est pourquoi par exemple l'éducation nationale en France s'est progressivement affranchie du triple objet qu'elle s'était donné, notamment en basculant vers un principe de laïcité.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

On pourrait croire que si, « chez la plupart des peuples de nos jours, l'éducation est devenue une affaire nationale », c'est que les idéaux des Lumières ont imprégné le législateur dans la première moitié du XIX^e siècle. Cependant, cette vision est réductrice car il s'agit tout d'abord pour l'État de former des cadres pour son administration et des sujets obéissants. L'originalité est pensée comme dangereuse, et c'est pourquoi il faut inculquer des sentiments nationaux et des idées conformes aux grands principes politiques qui régissent la société.

TEXTE 6 Émancipation versus

despotisme doux → manuel p. 68-69

► Alexis de Tocqueville, *De la Démocratie en Amérique*, tome II, Livre IV, chap. VII, 1835, Paris, Garnier-Flammarion, p. 385.

La dernière partie du tome II de De la démocratie en Amérique est aujourd'hui la partie la plus lue et la plus commentée de tout l'ouvrage, et notamment son désormais fameux chapitre VI : non seulement le thème du risque d'un despotisme d'un nouveau genre guettant les démocraties est profondément original mais aussi particulièrement éclairant pour les dérives « politiques » totalisantes du XX^e siècle.

QUESTIONS

1. Du grec *despotês*, « propriétaire d'esclaves », le terme « despotisme », de philosophie politique, désigne un État où la volonté d'un seul vaut comme loi et où règne par conséquent l'arbitraire (absence de liberté et de sécurité pour les individus). Opposé à l'État de droit, il n'est ni régi ni limité par le droit, le pouvoir du despote y étant absolu. Dans la typologie des régimes politiques, il est condamné car reposant sur la force du gouvernant et la crainte des gouvernés, il est le plus bas degré d'une société politique : les hommes y sont dominés par le pouvoir d'un seul, contraints à agir contre leur gré. Le despotisme prive donc les hommes de leur liberté. Dès l'Antiquité, le despotisme est en fait défini comme toute autorité qui ressemble à celle du maître sur ses esclaves, et ce régime est condamné par Aristote dans *Les Politiques*.

Dans l'*Éthique à Nicomaque*, Aristote insiste sur l'appartenance du despotisme à une culture étrangère, il serait chez les Barbares ce que la tyrannie est chez les Grecs. Le despotisme va longtemps être associé à l'Orient, depuis les Croisades contre « l'Infidèle » jusqu'au XVI^e siècle où le terme ressuscite dans le contexte de la lutte contre la domination turque. Au XVIII^e siècle, le despotisme est central dans les analyses politiques, et c'est la peur du despotisme qui règne, articulée à une inquiétude sur l'avenir de la monarchie française.

Dans ce chapitre, le despotisme se présente sous des « traits nouveaux » (l. 1). Certes, comme dans un despotisme traditionnel, la société se divise en deux, entre gouvernants et gouvernés, le pouvoir dirigeant s'élevant au-dessus du peuple pour se charger « seul » (l. 11) de le conduire. À l'horizontalité des hommes repliés sur eux-mêmes se superpose une verticalité. Cependant, loin de régir la masse par la crainte, le nouveau despote se présente comme un tuteur bienveillant, qui, pour assurer son autorité, maintient les individus en enfance, au lieu de favoriser leur émancipation. Il les prend en charge dans tous les actes de leur existence. Son caractère absolu n'a d'égal que le sens du détail de ses techniques de gouvernement, sa régularité, sa prévoyance et sa douceur : les hommes ne veulent-ils pas avoir leurs besoins comblés, leur sécurité assurée, les conditions de leur bonheur garanties ? « Que ne peut-il leur ôter le trouble de penser et la peine de vivre ? » (l. 19-20) constate amèrement Tocqueville. Le despotisme ressemble donc à un père qui veille sur ses enfants : il est paternaliste, là où le despote ne ressemble aucunement à un père mais règne par la seule terreur sur ses sujets.

Tocqueville, avec l'oxymore du « despotisme démocratique », que l'on trouve plus loin dans le chapitre, déplace donc et renouvelle le concept : déplacement géographique (de l'Orient à l'Occident) ; déplacement généalogique (le despotisme n'est pas forcément une dégénérescence de la monarchie, mais une maladie de la démocratie) ; renouvellement de l'économie du pouvoir (c'est un nouvel art de gouverner excluant arbitraire, coercition et crainte, par un despotisme « doux », « bienveillant ») ; renouvellement du rapport entre gouvernant et gouvernés : ce n'est plus un rapport de force, c'est un rapport de sens qui régira le despotisme démocratique, les hommes considérant ce nouveau despotisme, « souvent », « comme un bienfait ».

2.

Rousseau	
Accomplir la nature pour rendre les êtres humains adultes, en leur apportant force, assistance et jugement.	Les maintenir dans l'enfance, les affaiblir en les isolant, en les assistant continuellement, en les empêchant de juger par eux-mêmes (en privant chacun de « l'usage de lui-même », l. 23).

Kant	
L'éducation doit viser le plein développement de l'individu et avoir une visée cosmopolitique.	Elle sépare les individus les uns des autres, favorisant l'individualisme, les coupant du reste de l'humanité (l. 4 à 6). Elle les maintient dans l'enfance.
Condorcet	
L'égalité et la liberté, simplement déclarées, ne rendant pas l'égalité et la liberté réelles, il faut former le peuple par instruction publique, pour en faire des citoyens éclairés, véritablement libres et égaux.	Les hommes se contentent de la liberté et de l'égalité déclarées en démocratie, mais se laissent guider par un pouvoir paternaliste qui fait régner l'obscurantisme. Pour Condorcet, ce serait la pire des tyrannies, celle qui règne non seulement sur les corps mais aussi sur les esprits, en rendant le peuple ignorant de la tyrannie qui s'exerce sur lui.

3. On retrouve le double écueil mis en avant par Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Dans le texte de Tocqueville, on voit les citoyens soumis à un pouvoir immense et tutélaire ayant tout intérêt à faire en sorte que son peuple ne soit finalement qu'un peuple de sujets passifs, soumis (paragraphes 2 et 3). Le citoyen se replie alors sur la sphère privée, et, sans force critique, se recentre sur « ses enfants » et ne se préoccupe que « de petits et vulgaires plaisirs » (paragraphe 1).

Comme dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*, l'homme se réjouit, par paresse et lâcheté, de cet état, sécurisant : « que ne peut-il leur ôter entièrement le trouble de penser et la peine de vivre ? ». L'homme se laisse guider par des tuteurs, qui sont ici les hommes politiques. Il renonce bien facilement à sa majorité, et reste comme un mineur guidé par les tuteurs.

La figure du paternalisme réunit encore les deux textes de Kant et celui de Tocqueville. La figure paternelle du pouvoir ne doit pas faire oublier que les princes songent à l'État ! Cette figure paternelle n'est assurément pas guidée par l'amour, mais par son propre intérêt : reconduire et garantir sa centralisation et sa pérennité. Les mobiles diffèrent. Mais surtout, la fin est toute autre : il ne s'agit pas de conduire vers la majorité, mais de maintenir les hommes dans l'enfance. C'est alors à la difficulté que les hommes sont soustraits : la difficulté de penser, la difficulté de vivre. Toutes les conditions propices au repli sur soi sont assurées par lui. L'homme est alors privé de « l'usage » de soi, notion originale : alors que l'inaliénabilité de l'individu réside dans la capacité qu'il a de prendre en charge lui-même ses menus soucis, l'homme de ce despotisme est dépouillé de cette capacité fondamentale qui fait sa dignité.

TEXTE 7 Une éducation normative

→ manuel p. 70

- Michel Foucault, *La Société punitive*, cours au Collège de France, 1972-1973, « Hautes Études », coédition Gallimard-Le Seuil, 2008.

La Société punitive est un cours prononcé au Collège de France au premier trimestre 1973. Ces cours examinent la façon dont se sont forgés les rapports de la justice et de la vérité qui président au droit pénal moderne, et questionnent ce qui les lie à l'émergence d'un nouveau régime punitif dominant la société contemporaine. Ils servent de matrice à Surveiller et punir (1975). Dans la leçon du 21 mars, Foucault examine les institutions d'enfermement afin de dégager comment, paradoxalement, elles fabriquent du social.

QUESTIONS

1. Foucault présente ici l'institution du collège au début du XIX^e siècle. Trois buts lui sont assignés : lire, écrire, apprendre les bonnes manières. Il s'agit donc d'instruire et de rendre « civilisé » dirait Kant. Or, Foucault souligne que se surajoute une autre fonction : normer la sexualité des jeunes garçons qui fréquentent le collège et y sont internes. *A priori*, on dira que tel n'est pas le rôle de l'école : le rôle premier d'une institution scolaire consiste à instruire, et donc vise à former l'intellect des élèves, et non leur affectivité ; la sexualité, des adolescents comme des adultes, concerne la sphère privée, et ne regarde donc pas l'institution scolaire, d'État. L'exemple du collège montre donc qu'il ne vise pas seulement à contrôler l'apprentissage, mais qu'il se donne un supplément de contrôle, indépendamment de la fonction majeure et visible qui lui est assignée.
2. Le collège s'est construit aussi sur le souci de la normalisation des conduites sexuelles de ses sujets, non seulement à l'intérieur du collège, mais aussi à l'extérieur, dans la société. Ceci a l'intérêt de contrer deux risques. Du point de vue de l'institution scolaire, le risque, en retenant captifs des jeunes gens d'un même sexe au moment où leurs besoins sexuels se forment et deviennent impérieux, de voir se développer des pratiques menaçant l'objet même de l'institution, officiellement dévolue à l'instruction et à la socialisation (les fameuses « bonnes manières »). L'interdiction de la sexualité donne alors prise à la discipline qui doit régner dans une institution d'enseignement. Du point de vue social, le risque de générer un groupe ayant des pratiques opposées aux formes collectives d'existence de la société, à une époque où l'homosexualité est punie par la loi, donc une population étrangère au reste de la société.
3. Une « fiction sociale » est donc créée, c'est-à-dire une image tronquée de la société, une représentation d'elle-même qu'elle veut véhiculer et réaliser.

C'est l'image d'une société hétérosexuelle dans laquelle l'homosexualité est marginale et représente un crime. En réprimant les pratiques homosexuelles, on valorise l'hétérosexualité possible dans la société extérieure à l'institution, une sexualité désirée et désirable qui sera possible hors des murs du collège. Cela introduit une distinction entre le normal et le pathologique, distinction qui va plus loin qu'une simple interdiction juridique entre le licite et l'illicite. Il ne s'agit pas d'une simple représentation, mais d'une norme, intériorisée par le sujet. La force d'une telle fiction est que justement elle n'est pas que négative, répressive : elle fabrique des conduites et des pratiques qui doivent devenir la réalité, elle est donc productive. Le collège est une institution de normalisation, une fabrication du social qui est une négation de la société réelle, dans laquelle l'homosexualité est bien moins marginale que revendiquée.

TEXTE 8 Éducation et avenir

du monde

→ manuel p. 71

► Hannah Arendt, « La Crise de l'éducation », dans *La Crise de la culture* (1972), trad. de Patrick Lévy, Paris, Gallimard « Folio-essais », 1989, p. 246-247.

La Crise de la culture réunit huit essais, ou plutôt « huit exercices de pensée politique » comme l'indique le sous-titre du recueil, exercices de pensée portant sur des questions d'actualité. À ces essais, Hannah Arendt ajoute une importante préface qui donne l'objet commun de ces essais : déterminer pour le présent comment se mouvoir dans la brèche entre le passé et le futur.

QUESTIONS

1. C'est le problème de la fragilité des affaires humaines que l'éducation doit affronter. Deux éléments sont donnés : la mortalité des hommes et l'usure du monde. Le monde est en effet habité et façonné par des hommes mortels, donc voués à disparaître, et chaque génération qui apparaît dans le monde a à charge de perpétuer ce monde, dont les constructions, les institutions, se déploient dans le temps et ne sont pas elles-mêmes impérissables. Les mots d'Hamlet auxquels Arendt fait allusion – « Le temps est hors de ses gonds. Ô sort maudit que ce soit moi qui aie à le rétablir » sont vrais pour chaque génération : n'éduquer jamais que pour un monde hors de ses gonds ou sur le point d'en sortir est le propre de la condition humaine. Contrairement aux animaux qui doivent apprendre à se nourrir et à survivre dans la nature, l'enfant doit, lui, s'intégrer dans un monde construit par les hommes, un monde fragile où rien n'est jamais acquis, monde qui existait avant lui et, peut-être, continuera après lui : il faut donc l'y préparer, et tel est le rôle de l'éducation.

2. Tout le problème est que l'éducation est prodiguée par des adultes déjà vieux et habitués au monde dans lequel ils vivent. Eux, qui habitent ce monde et l'ont façonné, doivent accepter que le monde soit renouvelé par la natalité, élément nouveau que chaque génération apporte. La natalité est ici synonyme de capacité de commencement et de pouvoir d'initiative, mais l'éducation est toujours aussi un apprentissage du monde déjà existant : l'obstacle consiste pour les adultes à préjuger de ce que doit être le monde et à ruiner le potentiel de nouveauté de chaque génération nouvelle.

3. Là est le paradoxe de l'éducation : elle doit à la fois être « conservatrice » et « préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant ». Or, conserver, n'est-ce pas garder à l'identique ? Ce que veut montrer Arendt, c'est qu'il faut à la fois faire preuve de conservatisme – au sens où il faut entourer et protéger l'enfant – et en même temps, permettre à l'enfant de développer son potentiel unique pour continuer le monde tout en le renouvelant. Il faut donc, dans l'acte éducatif, ménager une continuité qui ne soit pas une pure répétition du même. La volonté de retour en arrière ne résout aucun problème : chaque génération nouvelle est une chance pour l'humanité, chance qu'il ne faut pas étouffer et en laquelle il faut croire.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

On pourra partir des lignes 6 et 7 du texte, qui livrent la cause finale de l'éducation, l'objectif que celle-ci doit atteindre : « Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. » On déploiera alors une explication du texte en amont et en aval de cette phrase clé.

► **Premier axe.** Les raisons d'être de cette fin assignée à l'éducation, à développer en deux temps : un monde mortel ; des hommes mortels. On prolongera la réflexion par un court développement sur ce qu'est « la condition humaine. »

► **Deuxième axe.** L'« espoir » constitué par chaque génération nouvelle. Le fait de la natalité, dans sa différence avec le règne animal, sera développé : en quoi la natalité est-elle porteuse de nouveauté ?

► **Troisième axe.** C'est alors le paradoxe de la fin du texte qui sera mobilisé : conserver pour renouveler, et donc « remettre en place » le monde.

EN COMPLÉMENT

Sujet de BAC

Sujet de bac supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

GUIDE DE LECTURE

→ manuel p. 77

► Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, 1784, trad. J.-F. Poirier et F. Proust, Flammarion, 2006.

1. Kant définit les Lumières comme « la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable » (l. 1-2) ; comme un processus et non comme un état stable ou un ensemble d'écrits (l. 206-218). Il s'agit d'un processus d'émancipation (voir p. 25) : les Lumières consistent dans l'accès à la majorité, définie comme la capacité à penser par soi-même. Elles constituent un progrès en liberté : les hommes accèdent ainsi à l'autonomie (voir p. 80).

D'après Kant, la devise des Lumières est « *Sapere aude ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement !* » (l. 6-7) : la liberté est essentiellement liberté de penser. Kant, qui écrit à la fin du siècle des Lumières, établit ici un diagnostic du temps présent (voir Repères sur le XVIII^e siècle, p. 378).

2. Dans l'état de minorité ou de tutelle (deux traductions de l'expression allemande *Unmündigkeit*), le sujet n'est pas capable de « se servir de son entendement sans la conduite d'un autre » (l. 2-3). Ainsi, un enfant n'est pas capable de faire des choix raisonnables sans l'aide de ses parents ou d'un instituteur. De nombreuses personnes qui, d'un point de vue juridique, sont majeures, se comportent, d'après Kant, en mineurs, parce qu'ils s'en remettent à d'autres personnes ou à des institutions pour savoir que penser. Pour Kant, être majeur, c'est être capable de penser par soi-même. L'un des enjeux cruciaux de l'éducation est de préparer le sujet à devenir majeur (voir Kant, p. 65).

3. D'abord, la **paresse** : penser par soi-même demande un effort, tandis que s'en remettre à d'autres, tels que le médecin, le directeur de conscience, les dirigeants politiques, est plus facile. (l. 8-22).

Ensuite, la **lâcheté** : comme un enfant qui tombe en faisant ses premiers pas, les premières tentatives pour exercer notre liberté peuvent être douloureuses (l. 29-35). La plupart des hommes renoncent par peur de souffrir. La liberté peut effectivement être angoissante, puisque la responsabilité de nos actions repose sur nous. Elle suppose donc un certain courage.

Enfin, peut-être le motif principal de ce maintien sous tutelle est-il l' **habitude** : depuis l'enfance, les êtres humains sont sous la dépendance d'autrui. Ils ont l'habitude de recevoir des ordres et d'y obéir sans réfléchir : « l'état de tutelle est devenu pour ainsi dire une nature » (l. 36-39).

4. L'accès à la majorité est difficile parce qu'il faut lutter contre l'habitude, la paresse et la lâcheté, mais aussi parce que certains tuteurs (qu'il s'agisse de personnes physiques ou d'institutions) cherchent à maintenir leurs pupilles dans un état de minorité (l. 23-35). Pour ce faire ils leur donnent le plus possible l'habitude de l'obéissance ; puis ils les persuadent que le danger de faire une erreur en pensant par eux-mêmes est plus grand que ce qu'il est en réalité. Certes, celui qui commence à penser par lui-même fera sans doute des erreurs de jugement, mais l'importance de ces erreurs est loin de justifier le renoncement à l'autonomie.

5. Penser par soi-même semble exiger une émancipation individuelle. Néanmoins, les difficultés mentionnées dans les réponses aux questions 3 et 4 démontrent que cette émancipation individuelle est très difficile (l. 36-37). « Aussi, peu nombreux sont ceux qui ont réussi à se dépêtrer, par le propre travail de leur esprit, de l'état de tutelle et à marcher malgré tout d'un pas assuré. » (l. 44-46). S'ils sont peu nombreux, il existe tout de même « quelques êtres pensant par eux-mêmes » (l. 59), qui ont eu assez de courage pour surmonter les difficultés. Ils peuvent ensuite montrer l'exemple à tout un « public » (l. 47). L'émancipation peut donc être collective, comme en atteste l'existence du mouvement des Lumières.

6. Les difficultés au niveau individuel peuvent être surmontées grâce à l'exemple des autres : « qu'un public s'éclaire lui-même est plus probable ; cela est même presque inévitable pourvu qu'on lui accorde la liberté. » (l. 47). Pour que l'émancipation puisse avoir lieu, il faut « qu'on [] accorde [au public] la liberté », c'est-à-dire que l'usage public de la raison soit libre (l. 68-70). À cette condition en effet, ceux qui se sont émancipés par eux-mêmes pourront diffuser leurs réflexions et susciter un débat public, par lequel d'autres s'émanciperont. Ces « êtres pensants par eux-mêmes » (l. 49) pourront se trouver « même parmi les tuteurs » (l. 49-50) : ces tuteurs éclairés pourront guider ceux dont la responsabilité leur est confiée sur la voie de l'émancipation, qui est une visée majeure de l'éducation (voir Kant, p. 64-65), parce qu'ils reconnaissent « la vocation de tout homme à penser par soi-même » (l. 52-53).

Qu'est-ce que les Lumières ? est publié en 1784. En 1798, Kant voit dans l'enthousiasme suscité par la Révolution française un « signe » qui prouve une disposition morale de l'humanité à la liberté (voir Kant, p. 286). L'émancipation est cependant un processus

dont le résultat ne peut être obtenu sans des efforts prolongés, par une révolution brutale (l. 53-67).

7. Voir encadré p. 78. L'usage privé de la raison n'est pas seulement celui qu'une personne en fait dans la sphère domestique, mais aussi dans l'exercice de sa profession ou de toute charge particulière : « celui qu'il lui est permis de faire de sa raison dans une charge civile qui lui a été confiée ou dans ses fonctions » (l. 84-85). En revanche, l'usage public de la raison est universel : il s'adresse à tous ; c'est « celui qu'en fait quelqu'un, en tant que savant, devant l'ensemble du public qui lit » (l. 82-83). Selon cette acception, un prêtre dans sa paroisse fait un usage privé de la raison ; s'il publie ses réflexions en matière de théologie dans un livre, il en fait un usage public. Un professeur, dans la salle de classe, fait un usage privé de la raison : il assume la charge qui lui est confiée par l'État ; s'il publie un ouvrage, il ne le fait plus comme professeur mais comme intellectuel (avant la lettre, car l'expression apparaît à l'époque de l'affaire Dreyfus) qui s'adresse à tous : il fait alors un usage public de sa raison.

8. L'usage privé de la raison peut légitimement être limité pour permettre une organisation stable de la société : « pour maintes activités qui touchent à l'intérêt de la communauté, un certain mécanisme est nécessaire au moyen duquel quelques membres de la communauté doivent se comporter de manière purement passive afin d'être dirigés, en vertu d'une unanimité artificielle, par le gouvernement vers des fins publiques ou, du moins, d'être empêchés de détruire ces fins. » (l. 85-90). Si le soldat conteste les ordres, si le juge refuse d'appliquer une loi, si le professeur refuse d'enseigner le programme, les fins fixées par les institutions que sont l'armée, le pouvoir législatif, ou l'État ne peuvent être atteintes. « Sans doute n'est-il pas alors permis de raisonner ; on est obligé d'obéir. » (l. 90-91). Cette obéissance n'exclut pas que la même personne critique publiquement les directives qui lui ont été données ; elle fait alors un usage public de sa raison. (l. 91-97).

Kant envisage cependant la situation où le sujet est en désaccord moral avec ce qui lui est ordonné de faire dans le cadre de sa fonction. Le prêtre qui est en désaccord profond avec ce qu'on lui ordonne de prêcher doit démissionner de sa charge. (l. 111-132).

9. Le citoyen doit payer ses impôts. (l. 104-111). Si chacun pouvait s'exempter de payer ses impôts quand il n'est pas d'accord avec la manière dont les recettes de l'État sont utilisées ou quand il estime que les taxes qui pèsent sur lui sont trop lourdes, les autres n'accepteraient pas d'être les seuls à payer, et on se trouverait rapidement dans une situation d'insoumission généralisée. À titre privé, chacun doit donc payer ses impôts, ce qui n'interdit pas d'en faire une critique publique.

10. Le progrès vers la liberté de penser est la « destination originelle » (l. 161) de l'humanité. Ce serait donc un crime de limiter définitivement la liberté de conscience. Un concile qui prétendrait fixer un dogme que l'humanité devrait croire éternellement conclurait un contrat « nul et non avenu », car illégitime (l. 146-205). Les seules limitations envisageables à la liberté de conscience sont des limitations temporaires, le temps d'apaiser un conflit ou d'informer le public, par exemple (l. 184-187). Mais renoncer à la liberté de conscience, que cette décision concerne les autres ou soi-même, est un « crime contre la nature humaine » (l. 160). En effet, développer les dispositions qui sont en nous, et notamment la disposition morale qui exige l'exercice de la liberté, est un devoir envers nous-mêmes et envers l'humanité dans son ensemble (voir Kant, p. 30 et p. 64.)

Kant conclut fermement : un monarque n'est pas légitime à limiter la liberté de conscience du peuple qu'il gouverne (l. 188-205). Il cite la locution latine « *Caesar non est supra grammaticos* » (l. 203-204) : pas plus que la grammaire, la conscience de ses sujets ne relève du pouvoir du souverain.

QUESTIONS SUR L'IMAGE

→ manuel p. 81

1. Michel-Ange (1475-1564) a réalisé les *Esclaves* ou *Captifs* pour le tombeau du Pape Jules II (1443-1513), qui n'a jamais été achevé. Deux d'entre eux, réalisés vers 1513-1516, sont conservés au Musée du Louvre à Paris ; quatre autres, réalisés vers 1536, à l'Académie de Florence. On voit la forme du bloc de marbre, qui n'est que partiellement taillé ; Michel-Ange n'a pas sorti entièrement cette sculpture en ronde bosse de sa gangue, ce qui en fait une œuvre exemplaire du *non finito* (inachèvement). Le contraste entre le corps musculeux – caractéristique de l'œuvre de Michel-Ange – et la gangue figure l'effort des esclaves essayant de sortir de la pierre, matériau résistant s'il en est. Michel-Ange, tenant du néoplatonisme, y voyait peut-être aussi l'effort de l'âme pour se libérer du corps.

2. Voir « À vous de jouer ! », p. 232. La sculpture sur pierre procède *per via di levare* : le sculpteur enlève de la matière pour faire apparaître la statue. La pierre est un matériau qui demande un effort physique important et continu, car le marbre est très résistant. La réalisation d'une sculpture sur pierre est particulièrement difficile parce que le sculpteur ne peut pas reprendre son geste : s'il fait voler un éclat, il ne peut le recoller. Cependant, ces contraintes apparaissent comme des conditions dans lesquelles la liberté peut s'exercer plutôt que comme des restrictions de celle-ci : c'est en apprenant à travailler le matériau, en s'adaptant aux contraintes qu'il impose, mais aussi aux possibilités qu'il offre, que l'artiste crée.

CHAPITRE 2



Les expressions de la sensibilité

Entrer par l'image

→ manuel p. 84

1. Le personnage semble absorbé dans une attitude de contemplation : il est installé dans un environnement isolé, coupé du monde. Il a pris place au milieu des ruines d'un édifice religieux et plus précisément dans l'encadrement d'arcades qui ouvre sur un paysage crépusculaire et naturel. C'est donc la vue et la beauté de ce cadre qui attire le « Rêveur » du tableau et qui l'immobilise dans cette posture : le corps est à l'écoute des signes de la nature et sa sensibilité au monde le porte à la rêverie.
2. L'œuvre d'art suscite des émotions et sollicite donc la sensibilité du spectateur : on dira que certains observateurs sont plus sensibles que d'autres à la beauté d'un même tableau. L'œuvre de Caspar David Friedrich peut faire rêver, peut faire voyager le

spectateur, peut le rendre nostalgique. Un échange rapide entre élèves leur montrera que les effets sont divers mais qu'ils expriment tous une même sensibilité à la représentation et à sa forme : jeu de lumières entre l'obscurité du premier plan et le dégradé de couleurs en arrière-plan, verticalité des lignes, mise en valeur de la perspective...

3. Trois sensibilités s'expriment et se répondent dans ce tableau, grâce au procédé de la mise en abyme. La sensibilité romantique de Friedrich ainsi que celle de son personnage se retrouvent dans un même goût du paysage état d'âme et d'une nature expressive. Le spectateur, à travers le cadre pictural, partage, plus ou moins intensément, une sensibilité au monde, qui transcende les époques et les goûts particuliers.

QUESTION 5

Comment restituer le flux du vécu ?

TEXTE 1 Les intermittences

du vécu

→ manuel p. 86

► Marcel Proust, *Sodome et Gomorrhe*, À la recherche du temps perdu, 1919.

Marcel Proust a marqué l'histoire littéraire en proposant une œuvre magistrale, composée de sept parties publiées entre 1913 et 1927, et formant À la recherche du temps perdu. Proust cherche par ces récits à atteindre la substance même du temps, afin de se soustraire à sa loi et de saisir, par l'écriture et la littérature, la réalité demeurée enfouie dans notre inconscient et que notre pensée a recréée. Sodome et Gomorrhe correspond à la quatrième partie de la Recherche. L'auteur y relate la naissance de son amour pour Albertine, ainsi que sa vision du « clinquant aristocratique ».

QUESTIONS

1. C'est alors qu'il se penche « avec lenteur et prudence » (l. 3) pour se déchausser, et à l'instant même où il touche « le premier bouton de [s]a bottine »

(l. 4), que le narrateur est assailli par le souvenir. Ce souvenir surgit donc, comme pour la fameuse « petite madeleine », grâce à un ressenti physique.

2. Le narrateur est alors submergé par une émotion qu'il est difficile de nommer. Il pleure (« des sanglots me secouèrent, des larmes ruisselèrent de mes yeux », l. 5-6), mais il est difficile de rattacher ces larmes à un sentiment de tristesse. Au contraire, il évoque « une présence inconnue, divine » (l. 5), et il semble que l'on soit davantage en présence d'un moment de révélation quasiment mystique que d'un moment douloureux. Pourtant, plus loin, il est question d'un « moment de détresse et de solitude » (l. 8), ce qui tendrait à prouver que le narrateur est partagé entre différentes émotions. L'émotion de départ est liée à cette fragilité, à cette « détresse », et l'émotion qui le submerge relève de la révélation.
3. Les deux temporalités se superposent car le narrateur éprouve, très précisément, les mêmes émotions à plusieurs années d'intervalle ; il vit une scène qu'il semble avoir déjà vécue, et qu'il avait partagée avec sa grand-mère. Cette résurgence d'un « souvenir in-

volontaire et complet de la réalité vivante » (l. 17) lui permet de faire revivre en pensée cette fameuse grand-mère, et surtout, d'en faire enfin son deuil, comme le prouvent les dernières lignes du texte.

✚ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 2 Dire la difficulté à

se percevoir soi-même → manuel p. 87

► Virginia Woolf, *Les Vagues*, 1931, traduction Marguerite Yourcenar, Stock, 1974.

Virginia Woolf a marqué la littérature moderne, en particulier grâce à des œuvres telles que Mrs Dalloway (1925), La Promenade au phare (1927), Orlando (1928) ou Les Vagues (1931). Elle est aussi connue pour son essai féministe, Une chambre à soi (1929). Les Vagues, qui fut traduit par Marguerite Yourcenar, est parfois considéré comme son roman le plus « expérimental » car il propose une narration pour le moins innovante. Les soliloques des six personnages (ils sont sept en tout, mais seulement six prennent la parole : Bernard, Susan, Rhoda, Neville, Jinny, et Louis) sont interrompus par neuf brefs interludes à la troisième personne, qui détaillent une scène côtière à différents moments du jour, de l'aube au crépuscule, et permettent de parcourir neuf âges de la vie des personnages. Le récit, qui gomme la distinction traditionnelle entre roman et poésie, nous donne à lire six courants de conscience, en apparence distincts, mais qui finissent par constituer une sorte de conscience commune. Virginia Woolf elle-même écrit dans son Journal que les six protagonistes n'étaient pas destinés à être des « personnages » séparés, mais plutôt des facettes de conscience illuminant le sens de la continuité.

QUESTIONS

1. Rhoda éprouve différentes émotions, qui vont de la peur (« J'ai peur de vous. J'ai peur du choc des sensations... », l. 2-3) à une forme d'abattement, presque de désespoir (« Pour moi, tous les moments sont tragiques », l. 5-6). Elle est dénuée de toute ambition vitale, et semble n'être mue par aucune volonté (« Je n'ai pas de but. », l. 7).
2. L'auteure utilise différents moyens narratifs qui permettent de transcrire le flux de pensée du personnage. Tout d'abord, Rhoda parle à la première personne, ce qui nous donne un accès direct à ses réflexions. Il s'agit d'une véritable introspection. La syntaxe fait par ailleurs alterner des phrases courtes avec des phrases plus longues, ce qui donne un souffle irrégulier au récit, comme si Rhoda se laissait porter par ses propres pensées. L'usage de points de suspension (épanorthose) suivis de l'affirmation

« Je ne sais pas » (l. 12) traduisent là encore les hésitations du flux de conscience du personnage. Enfin, l'anaphore de « Je suis » entre les lignes 17 et 22 trahit la volonté de Rhoda de se définir, sans qu'elle y parvienne d'emblée. Elle use en effet de métaphores et de comparaisons (« Je suis sans visage », l. 17-18 ; « Je suis pareille à l'écume... », l. 18 ; « Je suis poussée par le vent... », l. 21-22) qui donnent d'elle-même une image encore plus évanescence.

3. Rhoda paraît prisonnière de l'instant présent car elle ne se projette pas dans l'avenir. Comme elle l'avoue elle-même, elle n'a « pas de but » (l. 7). Sa « vie » est tout entière résumée dans un présent infini, comme le prouve la métaphore des perles qu'on enfle sur le fil du temps : « Je ne réussis pas à enfiler les unes aux autres les minutes et les heures, à les dissoudre par un procédé tout simple jusqu'à ce qu'ils forment cette masse une et indivisible que vous appelez la vie. » (l. 8-10). Il lui manque, selon elle, une « piste », un « corps » à suivre (l. 16-17). Elle se présente comme une vague, dont le flux et le reflux l'entraînent à revenir en arrière. Il semble donc qu'il lui manque un objectif à poursuivre, un but à atteindre, et qui l'aiderait à ne plus se laisser porter « par le vent » (l. 22).

✚ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 3 Exprimer la vacuité

du moi

→ manuel p. 88

► Georges Perec, *Un Homme qui dort*, Denoël, 1967, p. 75-77.

Georges Perec est surtout connu pour son roman Les Choses, sous-titré Une histoire des années soixante, qui reçut le prix Renaudot en 1965. L'auteur y livre une forme d'enquête sociologique sur la société de consommation naissante et sur les frustrations qu'elle engendre. Un Homme qui dort s'empare en quelque sorte des mêmes préoccupations (comment trouver sa place dans cette société de consommation naissante), mais d'un point de vue beaucoup plus personnel. La narration à la deuxième personne du singulier donne d'ailleurs un ton très intime à ce récit, qui déroule le quotidien d'un jeune homme abandonnant toute velléité de réussite universitaire et sociale, et se laisse porter par le temps qui passe, à la recherche d'une forme de bonheur nouveau.

QUESTIONS

1. L'auteur a choisi une énonciation surprenante, puisque le narrateur s'adresse à une deuxième personne du singulier (« Ton voisin », l. 2 ; « Tu es étendu... », l. 3). Ce choix, peut-être inspiré par le roman

de Michel Butor, *La Modification* (1957), dans lequel le narrateur utilise le « vous », permet de créer une forme de complicité entre le narrateur et le personnage, ainsi qu'entre le narrateur, le personnage et le lecteur. Tout se trouve comme confondu, et cette voix qui s'exprime tout en ayant accès à la conscience du personnage, de manière omnisciente (« Tu découvres, avec presque, parfois, une forme d'ivresse, que tu es libre », l. 13-14), crée une forme d'introspection nouvelle, dans laquelle le lecteur se trouve plongé presque malgré lui.

2. Dans le troisième paragraphe, l'homme qui dort ressent différentes émotions. Il commence par se détacher « de tout », (l. 13), y compris de ses propres goûts (« rien ne te pèse, ne te plaît ni ne te déplaît », l. 14). Il vit ce détachement avec une sorte d'« ivresse » (l. 14). Il éprouve une forme de « bonheur presque parfait, fascinant » (l. 17), lié aux « instants suspendus » qu'il est en train de vivre. Il se sent « protégé » (l. 19) des vicissitudes du monde et, comme Rhoda dans le texte précédent, avoue ne plus rien attendre de la vie (« Tu vis dans une bienheureuse parenthèse, dans un vide plein de promesses et dont tu n'attends rien. », l. 19-20). Mais cette perspective ne l'angoisse pas, bien au contraire, il l'accueille avec sérénité, comme s'il avait toujours espéré ce détachement total de tout son être. Et comme Rhoda avouait « je suis sans visage » (l. 17-18, texte 2), le narrateur ici confirme : « Tu n'existes plus » (l. 21). On retrouve d'ailleurs la même image du temps qui s'écoule (« suite des heures, suite des jours, le passage des saisons, l'écoulement du temps », l. 21-22, qui rappelle la formule « vos jours et vos heures passent comme passent les paysages de branches d'arbres... », l. 13-14 du texte de Woolf), dans une sorte de présent infini, puisque là encore, le personnage est « sans avenir et sans passé » (l. 23). Les comparaisons qui ferment le passage, introduites par la répétition à huit reprises de l'outil de comparaison « comme », assimilent l'homme à des éléments très différents, souvent antithétiques, et qui touchent aussi bien au domaine du végétal que de l'humain, de l'animal ou des choses : « une goutte d'eau » (l. 24), « six chaussettes » (l. 24-25), « une mouche » ou « une huître », (l. 26), « une vache », « un escargot » (l. 26), « un enfant » ou « un vieillard » (l. 27) ; la dernière comparaison sonne comme une chute, puisque l'homme est comparé à « un rat », animal nuisible qui envahit les villes et qui ne peut pas, *a priori*, éprouver de forme de bonheur quel qu'il soit.
3. Le bonheur tel que le personnage semble le vivre paraît avant tout lié à l'absence de toute forme de préoccupations, et est parfois lié à certaines sensations auditives (« cette vie sans usure et sans autre frémissement que ces instants suspendus que te procurent les cartes ou certains bruits », l. 15-16). Cette « bienheureuse parenthèse » (l. 19) pour-

rait rappeler le bonheur tel que le définissent les stoïciens, les épicuriens ou les sceptiques, et qui se rapproche de l'ataraxie. Ce terme désigne l'état de profonde quiétude découlant de l'absence de tout trouble ou douleur. Il semble que c'est bien ce qu'éprouve ici l'homme qui dort. Cependant, on peut se demander si cette définition du bonheur est tout à fait satisfaisante, car si en effet elle évite les souffrances, elle ne permet pas non plus les moments d'émotions fortes positives, comme la joie. On relève d'ailleurs le parallélisme antithétique « sans gaîté et sans tristesse » à la ligne 22, où la préposition « sans » vient bien mettre en avant cette absence de toute émotion.

VERS LE BAC

Essai philosophique

► Le personnage d'*Un Homme qui dort* se « détache[] de tout » (l. 13), de l'ensemble des activités qui intéressent et animent les hommes. L'anonymat du personnage, remarquable dans le titre comme dans le choix de l'énonciation à la deuxième personne, tend à dissoudre la singularité de cet homme qui n'a pas de nom pour le lecteur. L'ivresse qu'il expérimente dans cette déprise nous invite à nous interroger. Quelles expériences devons-nous privilégier : celles qui sont communes à tous les êtres humains ou celles qui sont singulières ?

I. Nous devons cultiver notre singularité.

1. Vivre sa vie, c'est vivre une vie singulière, en s'émancipant du conformisme (voir Nietzsche, p. 173).
2. Cultiver sa singularité témoigne d'un souci esthétique, celui de faire de sa vie une œuvre d'art.
3. L'éducation doit permettre aux individualités de s'exprimer (voir Nietzsche, p. 33).

Cependant, cultiver notre singularité ne risque-t-il pas de nous couper des autres ?

II. Mais le sujet n'existe qu'en relation avec les autres.

1. Il n'existe pas de langage privé. Tout langage repose sur une expérience partagée (voir Wittgenstein, p. 102).
2. Sans les autres, c'est toute notre expérience qui vacille (voir Tournier, p. 106-107).
3. En particulier, l'artiste exprime une expérience universelle (voir Camus, p. 121).
4. Le problème est donc de trouver une manière singulière de vivre en société (voir question 11 : « Y a-t-il un conflit irréductible entre l'individu et la société ? »)

✚ *Prolongements disponibles dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 4 Le flux ininterrompu

→ manuel p. 89

- Samuel Beckett, *L'Innommable*, écrit en français en 1949, publié en 1953, Les Éditions de Minuit.

Samuel Beckett est surtout étudié au lycée pour ses pièces de théâtre, en particulier En attendant Godot (1952), Fin de partie (1957) ou Oh les beaux jours (1961). Pourtant, il est aussi auteur de prose et de poésie, dans un style novateur non dénué de cet humour qui laisse percevoir une certaine forme d'inquiétude. Il reçoit en 1969 le prix Nobel de littérature pour « son œuvre, qui à travers un renouvellement des formes du roman et du théâtre, prend son élévation dans la destitution de l'homme moderne ». L'extrait proposé à l'étude dans le manuel correspond à un passage assez tardif du roman, alors que la syntaxe s'est totalement déconstruite, laissant libre cours au flot ininterrompu des pensées du personnage.

QUESTIONS

1. On remarque, au début et à la fin du texte, que les phrases ne sont ni commencées (pas de majuscule), ni finies (pas de ponctuation forte). On remarque les mêmes particularités tout au long du passage. On peut en conclure qu'il s'agit d'une unique et longue phrase, sans commencement ni fin, qui donne à entendre le flux ininterrompu des pensées du narrateur.
2. L'auteur parvient à rendre compte de cet effet en faisant se succéder de courtes propositions, parfois en incises averbales, toutes prononcées par un narrateur-personnage. Beckett alterne également entre des affirmations et des questions, qui restent perceptibles malgré le manque de ponctuation autre que les virgules (par exemple entre les lignes 8 à 12, de « je reprends » à « je ne me sens pas une tête »). Les répétitions en anaphore (« me voilà loin, me voilà l'absent », l. 16) ou en anadiplose (« et où, où est-ce que je les tiens », l. 11-12), ainsi que les modifications d'ordre grammatical apportées à une même expression (par exemple le polyptote l. 6 : « si j'ai vécu, si je vis, si je vivrai ») font également entendre ce souffle si particulier d'une conscience qui se cherche.
3. Il est presque impossible de résumer le propos du narrateur dans l'extrait proposé, car la parole semble comme tourner sur elle-même. Par ailleurs, le narrateur passe d'une idée à l'autre (par exemple au début : « ça fait trois possibilités, // toutes ces histoires de voyageurs » l. 3-4) sans que le lecteur ne comprenne toujours comment le lien s'opère d'une idée à l'autre. On perçoit cependant qu'entre le début et la fin du texte, une modification a lieu, puisque le narrateur affirme d'abord : « je dis ce que j'entends, j'entends ce que je dis » (l. 2) avant de terminer par « je pourrai m'arrêter, je serai lui, je serai le silence, je serai dans le silence » (l. 11). Il passe ainsi de l'incarnation d'une parole à celle du silence.

VERS LE BAC

Essai philosophique

► *L'Innommable* met en scène un personnage immobile et intarissable, qui raconte sans discontinuer « [d]es histoires de voyageurs, [d]es histoires de coïncés » (l. 4), sans avoir d'expérience claire de lui-même, puisqu'il ne sait s'il est ou non vivant (l. 6). Ce personnage qui parle sans s'arrêter cherche à devenir silence : « alors je pourrai m'arrêter, je serai lui, je serai le silence, je serai dans le silence, nous serons réunis » (l. 21-22). Exister au sens fort, est-ce se porter hors de soi et échapper à soi-même ? Une telle sortie de soi est-elle possible ?

I. Nous sommes prisonniers d'une identité à laquelle nous cherchons à échapper.

1. Ce que les autres considèrent comme étant notre identité se réduit souvent à des déterminations sociales auxquelles nous désirons échapper. En effet, nous n'avons pas choisi notre nom, ni notre milieu social, ni la famille dans laquelle nous sommes nés, par exemple.
2. Nous pouvons désirer une forme d'anonymat, comme l'homme qui dort de Perec (voir p. 88) qui se détache de toutes les préoccupations de la vie sociale, ou le silence, comme l'innommable de Beckett (voir l. 20-22).

II. Nous ne sommes pas voués à demeurer toujours ce que nous avons été.

Cependant, si, comme l'affirment les philosophes existentialistes, « l'existence précède l'essence », nous pouvons échapper à nous-même, c'est-à-dire que nous pouvons devenir autre, nous faire autre que ce que nous avons été jusqu'à présent (voir Sartre p. 346).

III. Le langage, et en particulier la possibilité qu'offre la fiction de raconter d'autres vies que la sienne, offre du jeu par rapport à cette identité.

1. La fiction fait appel à l'imagination et offre à l'écrivain et, d'une autre façon, au lecteur, l'accès à des vies imaginaires.
2. La polyphonie des romans et des dialogues de théâtre permet à l'auteur d'incarner plusieurs positions différentes, alors qu'un seul individu devrait sans doute choisir une position unique.
3. Cet écart par rapport au « moi social » que rend possible la littérature permet au sujet, au « moi profond », de se réinventer.

TEXTE 5 Le monologue théâtral

→ manuel p. 90

- Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde*, scène 5, Les Solitaires Intempestifs, 1990, p. 24-25.

Jean-Luc Lagarce a publié Juste la fin du monde cinq ans avant de mourir, alors qu'il se savait atteint du virus du sida, et condamné. La pièce se trouve ainsi traver-

sée par un questionnement très personnel, même si elle n'est pas à proprement parler autobiographique. Ce passage est tout à fait caractéristique du style de l'auteur, qui laisse percevoir toutes les hésitations de la conscience.

QUESTIONS

1. Louis a eu conscience de sa propre mort il y a « long-temps, / aujourd'hui un an » (l. 4-5). Cette pensée de sa mort certaine l'agite, puisqu'exceptionnellement, il semble s'être éveillé, « il y a dix jours, [...] / calmement, paisible » (l. 1-3). On comprend donc que cet état de calme est nouveau, qu'il l'avait perdu depuis au moins un an.
2. L'auteur utilise différents moyens pour traduire les hésitations du personnage : on trouve d'abord de nombreuses répétitions (« je me suis éveillé, / Calmement, paisible », l. 1-3 et l. 10 ; « cela fait longtemps », l. 4 et 6 ; « cette pensée étrange et claire », l. 11 et 13), qui fonctionnent comme une façon de chercher à bien dire, à s'assurer que le message est bien perçu. On relève aussi des polyptotes (« ne m'aime plus, ne m'aima plus / et qu'on ne m'aime plus », l. 17-18), ainsi que des phrases soulignant cette difficulté à trouver les mots justes, telles que « je ne sais pas si je pourrai bien la dire » (l. 12) ou l'expression mise entre parenthèses : « (ce que je veux dire) » (l. 19), « je ne trouve pas les mots » (l. 23).
3. Louis évoque un abandon par ceux qui l'auraient aimé, mais qui s'apercevraient finalement, « au bout du compte » (l. 20), qu'ils se sont lassés de lui et qu'ils préfèrent le laisser à sa solitude, à cette « solitude au milieu des autres » (l. 30). Cet abandon sonne comme un renoncement, Louis étant trop difficile à atteindre par ses proches (« parce qu'on ne saurait m'atteindre, / me toucher, / et qu'il faut renoncer », l. 31-33). Cette perspective l'inquiète en partie (il s'agit d'une idée « étrange et désespérée et indestructible encore », l. 34), mais en même temps, c'est un abandon qu'il semble souhaiter puisqu'il affirme : « qu'on m'abandonna toujours car je demande l'abandon » (l. 22). Sa position vis-à-vis de cette famille qu'il retourne voir pour lui annoncer sa mort est donc ambiguë : ils sont ses proches, et en même temps, Louis reste imperméable pour eux, comme inatteignable. D'ailleurs, la fin du texte annonce la fin de la pièce, « sans pouvoir et savoir jamais rien me dire » (l. 36) de la famille envers Louis faisant écho au silence de Louis sur les raisons de sa venue.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► Réflexions sur le sujet, qui pourraient servir pour une introduction :

C'est souvent lorsqu'il est confronté à sa « propre mort » ou à celle des êtres qui lui sont chers que

l'homme prend conscience de l'importance que ses proches ont pour lui. Les « accidents de la vie » sont autant d'occasions de percevoir la vanité des choses, en même temps que la valeur des relations sociales ou familiales. Le sujet proposé ici est formulé de manière à provoquer une réflexion à partir du verbe « obliger ». En effet, on pourrait imaginer que « profiter de la compagnie des êtres qui nous sont chers » ne soit pas une *obligation* pour la plupart d'entre nous. Au contraire, il s'agit là de quelque chose que nous faisons, *a priori*, naturellement au quotidien, qu'il s'agisse de notre famille, de notre amoureux(se), de nos amis. Mais est-ce si évident ? Ne nous laissons-nous pas porter par une sorte de routine qui nous amène à ne pas toujours prendre en considération l'importance que nos proches ont pour nous ? Et faut-il attendre d'être conscients de notre finitude pour réellement percevoir cette importance ? Enfin, la conscience de « notre propre mort » peut-elle résoudre d'éventuels conflits qui nous empêcheraient de profiter des êtres qui nous sont chers ?

► On peut avancer deux arguments pour répondre au sujet, qui chacun se fonderait sur des exemples en partie littéraires et prendrait appui sur le verbe « obliger » :

I. Non, la conscience de notre finitude ne nous « oblige » pas à profiter des êtres qui nous sont chers. Nous en profitons parce que ce sont des moments privilégiés dont nous tirons une forme de plaisir (en partie égoïste), moments que l'on souhaite partager avec eux, sans forcément avoir en tête l'idée de notre mort à venir.

II. Cependant, cette prise de conscience, parfois brutale, que nous allons mourir un jour (la maladie peut parfois nous amener à en prendre conscience de manière anticipée) nous fait percevoir l'importance de chérir chaque instant, et chacun des êtres chers qui nous entourent. En ce sens, elle nous « oblige » à rester éveillés et attentifs à l'autre, et aux plaisirs que nous partageons ensemble, sans accorder trop de place aux non-dits, à la colère, à la rancune.

TEXTE ÉCHO « Être ou ne pas être... »

→ manuel p. 91

► William Shakespeare, *Hamlet*, acte III, scène 1, seconde version, 1604, traduction par François-Victor Hugo, 1865.

Hamlet (de son vrai titre La Tragique histoire d'Hamlet, prince de Danemark) est l'une des pièces les plus célèbres de Shakespeare. Le roi du Danemark, le père d'Hamlet, a été assassiné. Il est tout de suite remplacé au pouvoir par son frère Claudius, qui épouse également sa veuve, Gertrude. Au cours de la pièce, le fantôme du roi apparaît pour dire à son fils que c'est Claudius, son propre frère, qui l'a assassiné. Hamlet doit alors venger son père...

QUESTIONS

1. On peut imaginer que les nombreux tirets qui coupent la tirade d'Hamlet (et ne sont d'ailleurs pas conservés par tous les traducteurs) correspondent à des moments de silence ou d'hésitation. Il faut en effet imaginer que le personnage réfléchit à voix haute, et cette réflexion est pour le moins dense. Il lui faut donc des temps pour la laisser se construire.
2. L'homme craint de se suicider parce que la mort risque de correspondre à un sommeil plein de rêves que l'on ne maîtrise pas (« quels rêves peut-il nous venir dans ce sommeil de la mort [...] – Voilà qui doit nous arrêter », l. 8-10).
3. « Ainsi, la conscience fait de nous des lâches », affirme Hamlet aux lignes 22-23. C'est que selon lui, la conscience, parce qu'elle nous donne à voir ce que nous connaissons et nous cache ce que nous ne connaissons pas (et qui se trouve dans la mort), nous amène à préférer une vie de lâche (que nous « maîtrisons ») plutôt qu'une mort digne, dont l'inconnu nous effraie.

TEXTE 6 | Le journal intime

→ manuel p. 93

► Anaïs Nin, *Journal*, 1934-1939, trad. de Marie-Claire Van der Elst, Stock, 1970, p. 122-124.

Anaïs Nin doit sa notoriété à la publication de ses journaux intimes, dont la rédaction s'échelonne sur plusieurs années, et dans lesquels elle partage sa vision de la vie, de l'art, de la psychanalyse, et de ses rapports, en particulier amoureux, avec les personnes qui l'entourent. Elle se confie de manière si intime que la publication non censurée de ces journaux n'a été autorisée qu'après sa mort. Dans le passage proposé, Anaïs Nin entame une réflexion sur ce qu'elle représente vis-à-vis des autres, et sur sa position dans sa société proche. Le biais du journal intime permet normalement d'entendre une réflexion honnête, d'un auteur qui porte un regard le plus objectif possible sur lui-même.

QUESTIONS

1. On remarque qu'Anaïs Nin utilise son journal pour parler d'elle, comme le prouvent les très nombreuses occurrences du pronom personnel de la première personne ainsi que les verbes d'action (« Je ne participe pas... », l. 7 ; « Je me détourne », l. 8) ou d'état (« Je suis comme... », l. 1 ; « Si j'étais... », l. 14) qui la caractérisent. C'est une démarche classique, et même attendue dans le cadre de la rédaction d'un journal. On apprend ainsi ce qu'elle aime (« J'aime le matériau brut, j'aime la chose avant qu'elle soit transformée. », l. 23-24) ou quelles sont ses peurs (« La peur de la transformation a un certain rapport

avec ma crainte de la perte, du changement et de la transformation. », l. 27-28). Mais elle évoque aussi dans ses pages les personnes qui l'entourent, et en particulier l'intérêt qu'elle porte au « noyau fondamental des êtres » (l. 8-9), grâce auquel « le miracle de clarté » (l. 10) peut se produire.

2. On perçoit l'honnêteté liée au travail de l'écriture d'un journal intime lorsque l'auteur avoue le conflit qui oppose le fait de simplement « consigner » dans un journal, et celui de créer dans le cadre de la fiction (« J'essaye de couler d'une manière double, de continuer à consigner, et d'inventer en même temps, de transformer. Les deux activités sont antithétiques. », l. 12-14). Nin est partagée entre ces deux actions, rendre compte de manière objective du « matériau brut » de la réalité, et l'enrichir pour en développer certains aspects.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► Anaïs Nin présente parfaitement dans cet extrait les conflits pouvant exister entre l'écriture d'un journal et celle d'un roman. On pourrait proposer, avec elle, les arguments suivants :

- Le journal exige une honnêteté absolue, de rester au plus près du réel pour en rendre compte, tandis que le roman engage à « inventer » afin de mettre en valeur l'un ou l'autre aspect d'une réalité (on pourrait prendre l'exemple des récits de guerre : les journaux restent au plus près du quotidien des combats, tandis que certains romans vont mettre en valeur un thème en particulier, par exemple une amitié ayant eu lieu durant le conflit : *Mon ami Frédéric*, de Hans Peter Richter, ou *Inconnu à cette adresse* de Kressmann Taylor).

- L'énonciation imposée par le journal intime (la première personne du singulier) engage à une forme d'introspection qui ne manquerait de montrer toutes les facettes de soi, les meilleures comme les pires (cf. le préambule de Rousseau aux *Confessions*), tandis que le roman peut jouer de ce « je » pour en présenter au lecteur un personnage exceptionnel, paré de toutes les qualités, entièrement positif, comme la princesse de Clèves dans le roman de Mme de La Fayette ou, précédemment, les héros des romans de chevalerie.

- Il arrive que la distinction entre le journal intime, le récit de soi et le roman ne soit pas si évidente. C'est le cas par exemple de l'autofiction, qui présente un récit en partie autobiographique, en partie inventé. Le conflit peut alors avoir lieu du côté du lecteur, qui peut se sentir « trahi » par l'auteur lorsqu'il ne sait plus si ce qu'on lui raconte est vrai ou pas. D'autres lecteurs au contraire apprécieront ce flou laissant planer le doute et portant notre imagination (on pense aux romans de Michel Houellebecq ou de Christine Angot par exemple).

Prolongement

Voici le début du tome 2 du journal d'Henri-Frédéric Amiel (1821-1881), l'un des modèles d'Anaïs Nin et l'un des auteurs considérés comme le maître du genre. Il rédigea en effet, entre 1839 et 1881, un journal de près de 17 000 pages, qui fut publié après sa mort. C'est dans ce journal que l'on trouve, en allemand, la phrase « Chaque paysage est un état d'âme », qui fut reprise par les auteurs romantiques.

11 janvier 1867 (Genève) [...]

J'entends distinctement tomber les gouttes de ma vie dans le gouffre dévorant de l'éternité. Je sens fuir mes jours au-devant de la mort. Tout ce qui me reste de semaines, de mois ou d'années à boire la lumière du soleil ne me paraît guère qu'une nuit, une nuit d'été qui ne compte pas, car elle va finir. La mort ! le silence ! l'abîme ! – Effrayants mystères pour l'être qui aspire à l'immortalité, au bonheur, à la perfection ! Où serai-je demain, dans peu de temps, quand je ne respirerai plus ? où seront ceux que j'aime ? où allons-nous ? que sommes-nous ? Les éternels problèmes se dressent toujours devant nous, dans leur implacable solennité. Mystères de toutes parts ! La foi pour toute étoile dans ces ténèbres de l'incertitude

N'importe ! pourvu que le monde soit l'œuvre du Bien et que la conscience du devoir ne nous ait pas trompés. – Donner du bonheur et faire du bien, voilà notre loi, notre ancre de salut, notre phare, notre raison d'être. Toutes les religions peuvent s'écrouler ; tant que celle-là subsiste, nous avons encore un idéal et il vaut la peine de vivre.

La religion de l'amour, du désintéressement, du dévouement dignifiera l'homme tant que ses autels ne seront pas désertés, et nul ne peut les détruire pour toi tant que tu te sens capable d'aimer.

H. F. Amiel, *Fragments d'un journal intime*, éd. présentée par E. Scherer, tome II, 1908.

TEXTE 7 | Le flux épistolaire

→ manuel p. 94

- Maria Casarès à Albert Camus, lundi 29 mai 1950, *Correspondances*, Gallimard, 2017.

La correspondance d'Albert Camus et Maria Casarès a été publiée en 2017, en un tome de presque 1 500 pages qui révèlent l'intensité de leur amour. Dans ses lettres à Albert Camus, Maria Casarès partage ses états de conscience et son manque de celui qu'elle adore.

QUESTIONS

1. Maria Casarès demande à Camus de jouer le rôle de « guide » (l. 3) à ses côtés, de l'encourager par des « "oui" chuchotés à côté [d'elle] » (l. 2-3).

2. La comédienne avoue sa fatigue, sa lassitude, à la fois « de Paris » et « des êtres, du travail » (l. 4). Elle dit perdre « un peu le Nord » (l. 5), ce qui pourrait laisser croire à une forme de découragement, mais aussi, presque, de légère folie, comme si elle se sentait dépassée par ce quotidien qui l'entoure. Pour autant, elle contredit cette impression dans la suite de la lettre, disant ne pas être triste (« je ne te demande pas cela dans la tristesse, le découragement ou le désespoir », l. 9-10) ; en effet, elle est comme portée par la présence de Camus dans sa vie, puisqu'elle s'abandonne véritablement à lui et se laisse, pour ainsi dire, porter par cet amour.

3. Cette lettre traduit l'expression du vécu intérieur de Casarès, qui partage ses émotions, son état d'esprit au moment de l'écriture, en même temps qu'elle fait une place de choix à l'être aimé. En effet, l'émettrice fait part de son souci (« ne t'inquiète pas », l. 9), et sa lettre s'achève sur le souhait que son amant soit heureux, comme le prouvent le conditionnel et les impératifs qui terminent son développement : « Je voudrais que tu sois heureux [...]. Laisse-toi aller à la joie et à la jeunesse. Ris ; ris, mon amour. » (l. 10-12).

Prolongement

On pourra proposer la lecture de la réponse de Camus à la lettre de Casarès, dans laquelle on retrouve le même souci du bonheur de l'actrice, notamment dans l'extrait allant de « Oui, je suis redevenu vivant » jusqu'à « Sois heureuse et fais vivre notre amour, c'est en lui que nous nous retrouverons. » (lettre du mercredi 31 mai 1950).

TEXTE ÉCHO | « Ma chère enfant... »

→ manuel p. 94

- Lettre de Madame de Sévigné à Mme de Grignan.

Madame de Sévigné a laissé une trace durable dans la littérature française grâce à sa correspondance, en particulier par les milliers de lettres qu'elle envoya à sa fille Françoise. Mais on peut supposer qu'elle se savait lue dans les salons, et sa démarche est peut-être moins intime et dénuée d'ambitions que celle des correspondances amoureuses par exemple.

QUESTIONS

1. La marquise emploie des moyens propres à la correspondance : l'énonciation est tournée du « je » de l'émetteur vers le « vous » du destinataire, et elle rend des éléments d'une lettre précédente reçue de sa fille, faisant un lien entre les deux femmes et amenant le sujet de sa lettre (« Vous me demandez [...] si j'aime toujours la vie. », l. 1). Elle répond à cette question par une série d'interrogatives, dans des phrases courtes, assez caractéristiques du style de l'auteure.

2. Étonnamment, alors que le sujet de la missive est plutôt grave en apparence (la marquise évoque sa finitude : « je me trouve si malheureuse d'avoir à finir tout ceci par elle [*la mort*] », l. 4-5), le ton n'est pas tragique. Au contraire, la succession de questions, ainsi que certaines expressions qui pourraient paraître presque familières (« cela m'assomme », l. 7) donnent un ton vivant et dynamique à sa réflexion sur la mort et sur le salut de son âme.

VERS LE BAC

Essai philosophique

- Maria Casarès écrit à Albert Camus : « J'ai besoin de m'en remettre à toi entièrement. » (l. 8). Doit-on voir ici une abdication de la volonté, voire de la personnalité ? L'amour nous conduit-il à nous perdre nous-même ? Maria Casarès répond à cette inquiétude : « Dis-moi ce que je dois faire et ne t'inquiète pas. Je ne te demande pas cela dans la tristesse, le découragement ou le désespoir, mais dans la détente et l'abandon. » (l. 8-9). L'abandon auquel entraîne l'amour nous conduit-il à changer de personnalité, au point de nous métamorphoser ?

L'amour provoque une métamorphose de celui qui aime.

1. En un premier sens, l'amour que l'on éprouve peut conduire à chercher à séduire, au sens étymologique de « conduire à soi » celui ou celle qu'on aime, et à se transformer pour chercher à lui plaire. Cependant cette transformation est superficielle, dans la mesure où il s'agit d'un changement d'apparence, d'une manière de se présenter plutôt que d'une manière d'être.
2. Plus profondément, l'amour élève et ainsi transforme celui qui est amoureux. Diotime, dans *Le Banquet* de Platon, fait d'Éros le moteur d'une ascension vers le Beau. L'amoureux commence par aimer un beau corps, puis tous les beaux corps, une belle âme, puis toutes les belles âmes, pour apercevoir finalement l'Idée du Beau elle-même. Martin Eden, le personnage du roman éponyme de Jack London (1909), aime Ruth Morse, qui a reçu une éducation raffinée, et cette rencontre lui ouvre le monde de l'art et de la littérature, le transformant totalement : il se met à vivre pour la Beauté. Cependant le goût pour la beauté n'apparaît pas comme une caractéristique extrinsèque à Martin Eden. C'est plutôt une révélation que suscite la rencontre avec Ruth, une potentialité de Martin qui trouve à s'exprimer.
3. Peut-être l'amour est-il grisant justement parce qu'il provoque ce bouleversement de la personnalité. C'est ce que soutient le narrateur d'À la

recherche du temps perdu, qui s'émerveille des transformations que la rencontre avec Odette provoque sur Swann, celle de Morel sur Charlus, ou celle de Gilberte puis d'Albertine provoque sur lui-même. Celui qui est amoureux est incapable de se représenter lui-même sans cet amour, de même que, lorsqu'il n'est plus amoureux, il ne comprend plus son état antérieur (que l'on pense par exemple à la fameuse phrase qui clôt *Un amour de Swann* : « Dire que j'ai gâché des années de ma vie, que j'ai voulu mourir, que j'ai eu mon plus grand amour, pour une femme qui ne me plaisait pas, qui n'était pas mon genre ! »). Pour le narrateur, c'est ce qui rend l'amour plus intéressant que l'amitié, laquelle ne transforme pas les individus qui l'éprouvent.

4. Le terme inventé pour l'auteur de *l'Art d'aimer* paraît adéquat à cette transformation, car Ovide, dans ses *Métamorphoses*, raconte des changements radicaux, souvent des changements de règne, dans lesquels un aspect essentiel de la personne est cependant conservé : l'âme d'Actéon survit à sa transformation en cerf, par exemple. L'amour permettrait ainsi un accès à ce qui, dans la personnalité de celui qui aime, est essentiel. Les récits d'Ovide montrent l'ambivalence de la passion, car la métamorphose est parfois souhaitée par celui qui est métamorphosé, parfois elle est décidée par les dieux comme un châtement, souvent elle est appelée comme le seul moyen de sortir d'une situation insupportable.

RÉSONANCES Du journal intime à Instagram

→ manuel p. 95

QUESTIONS

1. Le « moi sublimé » peut correspondre à une image de soi que l'on souhaite montrer aux autres, et qui ne dévoilerait que la meilleure partie de nous-même, voire qui proposerait de notre « moi » une image qui n'est pas fidèle à la réalité, qui est améliorée, même idéalisée.
2. Les réseaux sociaux apparaissent comme un lieu de construction de soi car ils permettent à leurs utilisateurs de se dévoiler, comme on le ferait dans un journal intime et, en ce sens, de mieux s'appréhender par une sorte de retour sur soi, de regard porté sur nos propres actions. Mais ils sont aussi un lieu dans lequel on peut se « mentir à soi-même » sur ce que l'on est vraiment, justement parce qu'on cherche à donner de nous une image parfaite.

TEXTE 1 La sympathie, participation à la sensibilité de l'autre

→ manuel p. 98

► Adam Smith, *Théorie des sentiments moraux*, 1759, trad. M. Biziou, C. Gautier et J.-F. Pradeau, Presses universitaires de France, p. 98.

La Théorie des sentiments moraux reprend le texte d'un cours d'éthique professé par Adam Smith à l'université de Glasgow, dans lequel il travaille l'un des problèmes classiques de la philosophie du siècle des Lumières jusqu'à Kant : la nature et l'origine du « sentiment moral » auquel on attribuait alors la responsabilité de nos jugements éthiques.

QUESTIONS

1. Smith met ici en avant une faculté constitutive de la nature humaine par laquelle sentiments et passions se communiquent d'un individu à un autre. Par cette sympathie, nous sommes capables de partager les souffrances d'autrui, mais aussi d'éprouver du bonheur quand il est heureux. Une telle faculté est bien plus prégnante que l'égoïsme de l'homme, que l'on aurait tort de considérer comme ce qui prime en lui. Cet égoïsme que l'on peut bien « supposer » extrême en l'homme est opposé d'emblée à l'évidence de l'existence de la sympathie : l'égoïsme est « supposé » – nous sommes dans l'ordre de l'hypothèse –, alors qu'« il y a évidemment » (l. 1) sympathie.

La sympathie en effet se constate tous les jours, en tous les hommes. Cela est « manifeste » (l. 8) et se passe d'exemples pour preuve, la sympathie faisant partie des « passions originelles de la nature humaine » (l. 9-10). C'est une expérience immédiate et spontanée : voir la misère d'autrui c'est éprouver de la pitié ou de la compassion, comme la concevoir avec vivacité. Sens et activité intellectuelle y donnent accès sans grand effort. Cette évidence et ce caractère naturel sont appuyés par deux exemples, qui permettent de déployer tout le spectre des conduites humaines et par là même, les degrés avec lesquels la sympathie est susceptible de varier. Elle est bien sûr présente chez « les hommes vertueux et doués d'humanité » (l. 10-11), qui peuvent sans doute la sentir incomparablement aux autres : « avec la plus exquise sensibilité » (l. 11-12). Mais, contrairement à l'opinion courante, elle est aussi présente à l'autre extrémité,

chez le brigand, donc en celui dont on pourrait s'attendre à ce qu'il ne manifeste pas de compassion, car il serait un être sans foi ni loi, un « cœur de pierre ». Or, il n'en est pas totalement exempt. On peut préciser que sans doute il éprouve de la compassion pour ses compagnons de brigandage, ou qu'il peut être finalement ému devant l'une de ses victimes.

2. Smith insiste : les sens ne suffisent pas pour se mettre à la place d'autrui et nous ne ressentons pas au sens strict ce que l'autre ressent, « nous n'avons pas une expérience immédiate de ce que les autres hommes sentent. » (l. 14-15). Il faut pour cela toute la puissance de l'imagination : être capable de se décentrer, de sortir de soi, pour, en imagination, approcher de ce qu'autrui doit éprouver en se représentant ce que l'on ressentirait à sa place. La sympathie est bien une faculté grâce à laquelle l'individu peut percevoir en imagination les sentiments d'autrui : grâce à elle, il peut partager les sentiments des autres et en être affecté.

La sympathie est donc ici considérée comme un exemple de transformation qui me fait sortir de moi à partir de moi-même ! Elle n'est d'abord que virtuelle : pour qu'elle soit possible, il faut faire intervenir l'imagination. Il faut en effet pouvoir se projeter en l'autre, imaginer ce qu'il ressent pour soi-même être ému. On relèvera que cette imagination n'est pas simplement la faculté de se former une image, mais aussi ce qui permet de penser, de juger : « en concevant » (l. 13), « une conception » (l. 21), « en nous représentant » (l. 23). Nous devons en effet nous identifier avec l'être qui souffre, nous devons juger qu'il souffre, et il faut avoir une idée de ses maux, ce que nous ne pouvons faire si nous ignorons qu'il est comme nous-mêmes... La sympathie est donc possible non parce que l'homme est un être de pure sensibilité, mais parce qu'il est capable d'imagination et de pensée. Il faut savoir réfléchir pour être touché !

3. L'idée que l'imagination nous transporte hors de nous est une image : c'est seulement « pour ainsi dire » que nous sommes à l'intérieur de son corps, car nous ne le sommes pas réellement, mais en imagination. Nous devenons « dans une certaine mesure » une même personne car autrui est bien un être humain comme moi-même, mais il reste un autre être humain que moi-même. L'individu ne pénètre pas véritablement dans l'esprit ou les sentiments d'autrui : la métaphore « se mettre à la place de » n'est bien qu'une image : on ne se substitue pas à l'autre. Ce

sont mes propres sentiments à sa place, par le biais de l'imagination, que j'éprouve. Dans un autre passage, Smith l'atteste par un exemple : je peux très bien souffrir de voir quelqu'un qui a perdu la raison se conduire avec folie, mais le fou, lui, rit et chante. On voit ici la limite de ce transport en l'autre : on se met à sa place (avoir perdu la raison) tout en restant soi-même (un être qui a toute sa raison) !

4. L'exemple du frère n'est évidemment pas pris au hasard : il n'est pas l'inconnu, un autre désincarné, il est le membre de la famille, le proche, celui qui a le même sang que moi, avec qui j'ai grandi, dont je partage nombre de souvenirs... L'amour nous unit, nos liens sont particulièrement puissants. Même dans ce cas, nos sens ne nous informent pas de ce qu'il souffre sous la torture tant que nous-mêmes ne sommes pas soumis au supplice ! La sensibilité reste limitée et insuffisante : il faut le détour par l'imagination, faire preuve d'abstraction, pour concevoir sa souffrance, alors même que nous sommes pourtant particulièrement proches. Smith déplace donc intentionnellement l'argumentaire du semblable au proche pour attester de la limite des sens : même dans ce cas, ils sont insuffisants.
5. Les forces de la sympathie résident donc dans son caractère naturel, universel, et sa vocation à faire tomber les barrières entre les hommes pour amener à un partage des sentiments. Mais elle n'est pas au final un pur mécanisme, car elle nécessite un effort d'imagination qui rend le partage des sentiments incomplet. Tel est le caractère imparfait de la sympathie : avec elle, on reste toujours en grande partie spectateur de la souffrance d'autrui. Mais sans doute est-ce aussi une force, celle de relier les hommes les uns aux autres sans les réduire les uns aux autres en leur faisant éprouver au même degré des souffrances...

TEXTE 2 Les passions, origine de la parole

→ manuel p. 100

- Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, chap. 1, 1781, GF-Flammarion, 1993, p. 100.

L'Essai sur l'origine des langues est un ouvrage posthume de Rousseau, publié pour la première fois en 1781 dans un volume rassemblant les Traités de musique. Le titre entier de l'ouvrage est : Essai sur l'origine des langues, où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale. La date de rédaction de cet essai est controversée. L'hypothèse la plus vraisemblable est qu'il a été écrit entre 1756 et 1761. La première partie de l'ouvrage refléchit à « l'origine » des langues.

L'origine, c'est d'abord le commencement, le point de départ : le terme a alors un sens chronologique, celui de sa première apparition et de son développement. Mais l'origine, c'est aussi la provenance. Dans ces deux significations, le terme a un sens causal. C'est bien ce

que Rousseau cherche à faire : retrouver le point de départ qui a généré les paroles des hommes. Cependant, il ne peut prétendre à en retrouver en toute certitude l'origine : il ne peut procéder que par conjectures (hypothèses). Il propose donc bien une « histoire » de la naissance des langues, mais c'est une histoire fictive, qui cherche surtout le fondement des langues : ce qui les explique, en rend raison.

QUESTIONS

1. À la question « pourquoi les hommes parlent-ils ? », la réponse est d'emblée donnée : pour être reconnus d'autrui ! Effectivement, dès que l'homme a pu comprendre qu'il était entouré d'hommes semblables à lui, il a éprouvé un « besoin » ou un « désir » – pris comme équivalents ici – celui d'entrer en communication avec eux pour leur exprimer ce qu'il ressentait (sa sensibilité) et ce qu'il pensait (son intellect). C'est donc la reconnaissance d'autrui qui explique le désir ou le besoin de communiquer avec lui. Si nous avons parlé, c'est donc parce qu'il y a eu un élan primitif vers l'autre qui a nécessité d'entrer en lien avec lui, et donc de sortir des limites étroites du moi. Seul au monde, entouré des choses de la nature, nous n'aurions pas parlé : parler, c'est toujours se parler, et le réflexif est essentiel : il s'agit d'échanger des paroles, d'ouvrir réciproquement son intériorité à autrui. Rousseau, d'emblée, fonde donc le langage sur la reconnaissance d'autrui comme être sentant, pensant et semblable à soi-même. Cela nécessite une intersubjectivité, qui fait que chacun peut imaginer ce que l'autre ressent et puisse être animé de sentiments semblables à ceux que j'éprouve : la relation réciproque des consciences comme sujets.
2. Comment faire alors pour partager sentiments et pensées avec autrui, pour les lui communiquer ? L'homme disposait de deux moyens naturels : le mouvement et la voix. Le langage est donc ce qui parle ou aux yeux ou aux oreilles. Rousseau évoque d'abord « le mouvement », qui se décompose en deux manières d'agir sur autrui : on peut le toucher, et alors la distance physique ne doit pas excéder la longueur du bras, il faut donc être très proche ; on peut aussi lui adresser un geste, et alors, la distance peut être plus grande, il suffit de pouvoir être vu. Quand les hommes sont distants l'un de l'autre, il y a deux manières d'atteindre l'autre : par le geste visible, et par la voix, qui, par l'ouïe, atteint l'autre même hors du champ de vision. Ce sont donc ces deux moyens naturels, en fait le « geste » et la « voix », que Rousseau va confronter.
3. Geste et voix sont des langues « également naturelles », c'est-à-dire qu'ils sont également donnés par la nature à l'homme, qui a équipé leur corps de bras et d'un appareil phonatoire (équipement physique), mais aussi de la vue et de l'ouïe (équipement

sensoriel). Il y a donc une indifférenciation de principe entre ces deux instruments possibles de matérialisation du langage que sont le geste et la voix, ou la vue et l'ouïe : la nature a donné aux hommes de quoi utiliser l'un ou l'autre.

Cependant, entre ces deux instruments, il y a une inégalité fondamentale : la dimension visuelle est plus proche de la nécessité naturelle que la dimension sonore, qui relève davantage des conventions, puisqu'il faut pour l'utiliser émettre et inventer des sons différents et s'accorder sur eux, ce qui renvoie à la culture. Rousseau livre alors les avantages du geste :

1) Puisqu'il est plus naturel, il est d'un recours aisé, immédiat : il permet d'atteindre directement autrui, de le frapper plus facilement.

2) Mais aussi, la vue intégrant une multitude de formes et de couleurs, les gestes peuvent être très variés : ils désignent immédiatement une multitude de choses.

3) Un geste est aussi très expressif : il dit beaucoup en un seul mouvement. Ainsi, d'un seul geste on peut stopper quelqu'un, le faire taire ou l'encourager à continuer, lui désigner un objet, etc.

Cela signifie que le geste, comme tout signe visible, s'adresse à l'œil : son champ d'action est l'espace et non le temps. Il capte le regard dans un instant sans durée, d'où sa puissance expressive : il concentre son effet, il surprend comme un choc. Un geste est donc un raccourci signifiant : il signifie quelque chose en un seul mouvement, condensant le sens en un seul geste, en une globalité qui n'a pas besoin d'être analysée. Le geste apparaît comme une synthèse.

Pour le faire comprendre, Rousseau prend l'exemple de l'amour, qui serait à l'origine du dessin. D'après Pline l'Ancien en effet, les portraits en argile ont été inventés par un potier dont la fille, désespérée de voir partir pour un long voyage le jeune homme qu'elle aimait, dessina avant son départ le contour de son profil projeté par une lanterne sur un mur. Le père appliqua alors de l'argile sur l'esquisse et en fit un portrait que la jeune fille put garder avec elle en l'absence de son amoureux. En retenant ainsi par un dessin l'ombre de son amant, la jeune fille lui disait tout son amour : ce geste tendre et douloureux, impulsivement trouvé, était bien plus éloquent que tous les discours qu'elle aurait pu lui faire.

4. Mais la langue du geste échoue à exprimer l'essentiel, qui est, comme on l'a vu, l'origine du langage : exprimer les sentiments et à les faire partager ! C'est le point de basculement du texte : Rousseau va faire pencher la balance en faveur de la dimension sonore, la voix et l'ouïe, sur la dimension visuelle, incapable d'enflammer les passions.

Pourquoi ? Tout est contenu dans cette phrase : « L'impression successive du discours, qui frappe à coups redoublés, vous donne bien une autre émotion

que la présence de l'objet même où d'un coup d'œil vous avez tout vu. » (l. 23-25). Au contraire du geste, mode de rapport à autrui dans l'espace, la parole se compose de sons qui se déroulent dans la durée. Son champ d'exercice est le temps. Aussi, ce qu'elle perd en puissance d'impact, elle le gagne sur un autre plan. Elle est plus insidieuse, plus pénétrante que le signe visible. Il y a donc un pouvoir de pénétration de la parole qui est sans égale, et c'est pourquoi elle peut sans jamais être égalée toucher les cœurs, enflammer les passions.

Rousseau prouve alors ce qu'il avance par la situation d'empathie (du grec *pathein*, « sentir », et *en*, « dedans ») : la faculté de ressentir avec l'autre, de se mettre à sa place, et donc, d'être touché par lui alors même qu'on est étranger à sa situation. Cela suppose la communication des consciences, la reconnaissance d'autrui comme quelqu'un de semblable à soi. Voir, et seulement voir quelqu'un à l'écart, triste ou pleurant peut bien toucher, émouvoir : mais pas jusqu'à en pleurer. Mais que cette personne se confie à vous, de sa voix mouillée et hoquetante, qui s'étrangle de douleur, et vous-même sentez votre gorge se serrer et les larmes monter... Nul besoin alors de geste pour « toucher », même si, comme le concède Rousseau, « les passions ont leurs gestes », comme le fait de mettre la main sur son cœur, de supplier ou autre. Il n'empêche que ce qui touche, ce sont « les accents » et non les gestes, soit les intonations vibrantes. Ce privilège de la voix s'explique donc par ses accents, qui touchent autrui mieux que le geste.

+ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

VERS LE BAC

Essai philosophique

Premier axe : pour Rousseau, c'est incontestablement le cas, et l'on peut, à partir de la différence radicale entre le geste et la voix, la vue et l'ouïe, déployer l'argumentation de l'auteur.

1. La vue saisit des objets, et il faut ici le comprendre en se référant à l'étymologie du terme : c'est l'*ob-jectum*, ce qui est placé là devant moi, ce qui me fait face. Voir, c'est donc toujours saisir à distance. Nous sommes dans l'espace. Avec le geste, le sujet est au spectacle d'un objet, extérieur à lui : il est donc en retrait par rapport à lui. Entre le sujet percevant et l'objet visible – une chose ou une personne – s'établit une relation d'extériorité. La vision chosifie. On comprend alors que le spectacle de la douleur ne suffise pas à lui seul à émouvoir le cœur.

2. Au contraire, la parole se déroule dans le temps en déjouant l'opposition entre l'intériorité et l'extériorité. Certes, la parole vient à moi comme l'objet visible, elle est donc reçue de l'extérieur. Mais avec la vue, l'objet est chose ou autrui, peu importe ;

mais avec la parole, c'est toujours et exclusivement mon semblable qui s'adresse à moi. En outre, par la modulation temporelle qui l'anime (l'accent et le rythme), elle porte jusqu'au fond du cœur de l'auditeur la marque d'une subjectivité qui le pénètre et à laquelle il participe. Entre la subjectivité et la temporalité, il existe donc une affinité spécifique : la conscience du temps, le fait d'éprouver la durée, ce qu'on appellera plus tard la temporalité, excède le simple fonctionnement physique. Elle est synonyme de vie spirituelle partageable.

Ainsi, alors que le geste noue un rapport physique de sujet à objet, la parole met en présence deux sujets. Elle implique une relation d'ordre spirituel et moral, la reconnaissance de l'autre comme être semblable à soi : c'est un rapport moral de sujet à sujet. On ne parle qu'à autrui, pas à une table ou un pommier ! Parler, c'est sentir qu'on n'est pas seul. Tandis que le geste maintient l'extériorité des consciences, la parole nous transporte hors de nous. Comprendre une parole qui nous est adressée, y répondre par la pitié, c'est dépasser le monde objectif, perçu à travers le prisme de nos besoins, vers ce monde intersubjectif formé des passions qui ne sont ni tout à fait les nôtres ni tout à fait celles d'autrui, et dont le tissu constitue la trame de toute reconnaissance mutuelle. La parole est irremplaçable pour entrer en relation avec autrui : elle est le moyen privilégié pour faire lien et être ensemble.

Second axe : on pourra s'appuyer sur d'autres textes de la question pour montrer en quoi, cependant, la parole a des limites et la vue, ses propres forces.

1. Par exemple, on pourra souligner le rôle incomparable de la vue dans l'expérience de la sympathie (texte 1, Smith, p. 98).
2. On pourra souligner les limites du langage articulé dans l'expression de ses sentiments avec Bergson (texte 3, p. 101).

TEXTE 3 Le langage, obstacle à l'expression de ses sentiments ?

→ manuel p. 101

► Henri Bergson, *Le Rire*, 1900, PUF, 1962, p. 101.

Traitant des procédés de fabrication du comique dans Le Rire, Bergson aborde la question du comique de mots. Ce célèbre extrait revient sur la question de l'ineffable.

QUESTIONS

1. Bergson relève l'insuffisance des mots (à l'exception des noms propres) à traduire la singularité des éléments du monde extérieur et de nous-mêmes. Le

langage est lui aussi dépendant de notre constitution à agir. Il a une fonction d'abord sociale et utilitaire, aussi généralise-t-il et simplifie-t-il, par commodité, la réalité extérieure et notre propre individualité. Il désigne par des mots – dont le signifié est le concept, soit une idée générale et abstraite – ce qui n'existe que singulièrement. Notre parole échoue donc le plus souvent à saisir la mouvante originalité du réel comme de notre vie intérieure. Les mots semblent des « étiquettes » collées sur les choses, des concepts, toujours trop généraux, impersonnels car désignant des genres. En ce sens, il y a bien de l'ineffable (ce qui ne peut être exprimé par le langage). Ainsi l'amoureux a-t-il l'impression que sa déclaration d'amour est bien faible pour désigner toute la richesse et la profondeur de ce qui l'unit à l'être aimé : « je t'aime » paraît bien fade et « amour » un terme rebattu et galvaudé, qui trahit son propre vécu. Les mots sont en ce sens pauvres, impersonnels.

2. C'est le langage articulé qui est d'abord en cause : il ne fausse pas le réel mais le généralise, le simplifie, en associant signifiant et signifié. Il est soumis à notre constitution : la nature a fait en sorte que nous soyons tournés vers l'utile. Cela ne relève pas de la responsabilité individuelle. Cette simplification à laquelle procède le langage n'est pas un défaut : elle est nécessaire pour vivre et se comprendre au quotidien ! Elle nous facilite la vie.

On objectera qu'il existe des hommes qui ne se soumettent pas à cette simplification du monde par le langage, et qui ne s'en tiennent pas à la surface de ce qu'ils ressentent : concernant un sentiment, ils ne se limitent pas « à son déploiement extérieur » et à une identification réductrice par un mot, comme la tristesse par exemple. Ces hommes sont les romanciers ou les poètes, dont l'art consiste justement à agencer les mots. Est-ce à dire qu'il y a une responsabilité personnelle dans notre incapacité à vivre intérieurement à nous-même, en saisissant notre moi profond ? Sans doute davantage d'attention à soi permettrait une langue plus personnelle, mais il ne faut pas oublier que le génie artistique pour Bergson n'a pas quelque chose en plus, mais quelque chose en moins : sa faculté de percevoir n'est pas reliée à sa faculté d'agir, et dès lors, il perçoit pour percevoir, dans une vision gratuite, désintéressée, sa conscience est détachée des préoccupations utilitaires. C'est pourquoi, avec les mêmes mots que les nôtres – l'écrivain n'invente pas, ou à de rares exceptions, de mots – il évoque avec une incomparable subtilité ce qu'il éprouve, ce qui fait que nous pouvons nous reconnaître en ce poème par exemple. Les poètes, les romanciers, par l'alliance des mots, réveillent en nous ce qui était caché, indicible, dans lesquels nous pouvons retrouver notre propre écho. Ce ne sont pas par des mots inventés qu'ils nous permettent d'accéder à notre authenticité et à notre vraie vie intérieure, intime, mais par « les mots de la tribu » (Mallarmé). Comme le

soulignait Jankélévitch dans *Quelque part dans l'inachevé* : « Ce sont les mêmes mots qui servent à la métaphysique et au Code civil, à la poésie et aux glandes ». L'aspect utilitaire du langage articulé n'est pas indépassable.

3. Non, aucunement, et pour deux raisons. D'abord car le langage simplificateur n'empêche que nous parlons pour faire lien, et qu'il y a bien cet élan en nous de nous révéler à autrui, d'exprimer nos passions par les mots, d'émouvoir autrui. En outre, Rousseau traite de l'origine du langage, et il n'ignore pas qu'avec son développement, le langage est devenu articulé, et s'est de plus en plus mis au service des besoins, raison pour laquelle on a souvent fait des besoins l'origine du langage, à tort selon lui.

VERS LE BAC

Essai littéraire

On trouve ici un sujet assez classique concernant l'écriture, qui permet de s'interroger sur les pouvoirs particuliers du langage poétique et en prose, ainsi que sur la sensibilité propre à l'artiste (en l'occurrence l'écrivain). L'essai nous amène à travailler sur la notion « d'expression » : que peut-on dire ; qu'est-ce qui est difficile à exprimer pour le « commun des mortels » ; en quoi les écrivains perçoivent-ils des choses que nous ne pouvons percevoir et qu'ils expriment pour nous ?

On pourra organiser la réponse en deux étapes :

- **1^{er} argument** : les écrivains, des « voyants » qui perçoivent ce que l'on ne voit pas toujours (voir tous les textes de la question 7, et en particulier celui de Rimbaud, p. 117 et de Baudelaire, p. 109).
- **2^e argument** : les écrivains, des artistes qui savent trouver les mots les plus justes et qui expriment notre âme dans ce qu'elle a de plus intime (on pourra ici s'appuyer sur les textes des questions 5 et 6).

TEXTE 4 | Le mythe de l'intériorité

→ manuel p. 102

- Ludwig Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, § 293 et 303, 1953, trad. P. Klossowski, Gallimard, 1961, p. 102.

Dans ses *Investigations philosophiques*, Wittgenstein se dresse contre les philosophies du langage qui ont toujours voulu ancrer le langage dans la réalité, envisagée comme un composé de choses, de substances. À l'opposé, il l'envisage comme un ensemble de comportements, de pratiques, d'habitudes. Le problème de référence est alors posé en termes nouveaux : le vrai et le faux ne renvoient plus à des substances et ne se posent plus en termes d'adéquation, mais renvoient à la vie de ceux qui parlent. « Est vrai et faux ce que les hommes disent l'être, et ils s'accordent dans le langage qu'ils emploient. Ce n'est pas une conformité d'opinion, mais de forme de vie. »

QUESTIONS

1. Si je dis « que ce n'est qu'à partir de mon propre cas que je sais ce que signifie le mot douleur », que dis-je ? Que mon expérience intérieure de la douleur constitue le fondement à partir duquel « je sais », j'ai une véritable connaissance, de « ce que signifie le mot douleur ». J'établis une connexion entre mon expérience subjective de la douleur et ma connaissance de la signification du mot douleur ; je présuppose donc un lien intime entre la chose et le mot : c'est parce que j'ai éprouvé la douleur que je connais le sens du mot « douleur ». Il y a entre la chose vécue et le mot une relation *ontologique* : la chose vécue fait connaître le mot, qui, réciproquement, exprime la chose. Dès lors, je suis obligé de dire la même chose d'autrui : ce n'est qu'à partir de sa propre expérience, strictement personnelle, qu'il sait ce que signifie le mot « douleur ». Nous sommes alors ramenés à un solipsisme.
2. Si la connaissance du mot est liée à l'expérience subjective de la chose, comme celle-ci est nécessairement propre à chacun, comment pourrions-nous nous entendre sur une signification valable pour tous, universelle ? Comment passerait-on du particulier à l'universel ? Chaque expérience renvoie à un « cas unique ». On ne voit pas du tout comment on pourrait passer d'un *cas unique*, donc, singulier, à une signification linguistique valable *pour tous*, sans prétendre abusivement, en procédant par généralisation, que la signification que revêt un mot *pour moi* est valable pour tout homme.
3. La fable de la boîte et du scarabée a pour objectif de représenter la conscience et ses états intérieurs, telle que la douleur évoquée précédemment. Si chacun possède une boîte, et que, dans chaque boîte, loge quelque chose, que chacun désigne « scarabée », sans pouvoir jamais confronter son scarabée à celui des autres, sa situation est comparable à celle des individus qui nomment tous du nom de douleur leur propre état intérieur, pourtant incommunicable aux autres. Chacun est donc enfermé en lui-même, sans pouvoir jamais vérifier le contenu de la boîte d'autrui, ni pouvoir comparer le contenu de sa boîte avec le contenu de la boîte des autres, c'est-à-dire l'adéquation entre ce qui est vécu par chacun, et le mot qui désigne la chose. Ainsi est-il fort probable que chacun désigne du même nom des réalités bien différentes.
4. Le mot « scarabée » suggère que ce que contient la boîte possède une identité substantielle, est doté d'une permanence. En réalité, la vie intérieure, que représente le contenu de la boîte, peut être imaginée tout autrement, « comme un genre de chose susceptible de changer constamment », un écoulement, un flux. Le mot *scarabée* est alors une étiquette plaquée sur le devenir pur, qui en oblitère la véritable nature.

Le seul moyen, en réalité, de s'entendre sur le sens des mots, est de renoncer à leur chercher un corrélat dans les choses, et de recourir à leur sens *usuel*. Le mot *scarabée* renvoie, en effet, pour chacun, à la signification qu'octroie à ce mot le langage courant. « Il ne servirait pas alors à désigner une chose », mais un sens, qui n'a rien à voir avec un « quelque chose », puisque la boîte pourrait aussi bien être vide, et que le mot renvoie plutôt à un « jeu de langage » : il est inséparable du contexte dans lequel on s'exprime.

5. L'hypothèse de départ reposait sur la supposition d'un lien ontologique entre la chose et le mot. Cette hypothèse disparaît si on admet que le mot ne sert pas à désigner une chose, mais renvoie au langage usuel, qui en définit le sens pour tous, ce qui permet d'échapper au faux problème du lien entre états subjectifs et langage.
6. Ce § 303 s'oppose à l'idée que le sujet conscient se connaît immédiatement, tandis qu'il ne connaîtrait qu'indirectement les états intérieurs d'autrui. Dans cette perspective, je *sais* que je souffre, tandis que je *crois* qu'autrui souffre, parce que j'interprète ses gestes, qui me font croire en sa souffrance. Cependant, ces deux formules se résument, pour Wittgenstein, à « l'échange d'une expression contre une autre » : on substitue je *sais* à je *crois que*, ce qui ne renvoie à aucune vérité psychologique : on ne peut pas plus douter de la douleur d'autrui, que de la sienne !
7. Dans un « cas réel », c'est-à-dire, dans la vie, la rencontre de la douleur d'autrui, ou de sa peur, est une évidence aussi certaine et immédiate que celle de notre propre douleur, ou peur. Nous n'y accédons donc pas indirectement, comme le suggère la formule je *crois* qu'autrui souffre : je le sais, je le vois, incontestablement ! La signification du mot apparaît ici indubitablement car il est lié à ce que Wittgenstein appelle une « forme de vie », laquelle apparaît comme ce qui donne consistance au langage. L'intériorité – incommunicable par les mots – n'est que mythe et argutie ! Nul langage privé n'est possible.

TEXTE 5 La rivalité

des expériences personnelles

→ manuel p. 103

► Max Scheler, *Nature et Formes de la sympathie*, 1923, trad. M. Lefebvre, Payot, 2003, p. 103.

Scheler étend l'analyse phénoménologique aux sentiments, à la fois éthiques et religieux. Son analyse de la sympathie la conditionne à deux autres sentiments, l'égalité et la bienveillance, sentiments qui manquent cruellement à la deuxième personne dans ce texte...

QUESTIONS

1. L'expérience relatée par Scheler est en effet des plus courantes. Dans la difficulté, il est assez banal de vouloir partager ses soucis avec un proche afin d'y trouver un soulagement quelconque quand il est trop difficile de garder quelque chose pour soi. Or, au lieu de l'écoute attentive et compatissante attendue, le proche en question en profite pour nous couper la parole, prendre toute la place et narrer avec force détails ses propres difficultés, plus ou moins similaires, passées.
2. Dans un tel cas, Scheler explique que l'on perd sa contenance, c'est-à-dire qu'on est surpris et déconcerté, et que l'on essaye alors de ramener le sujet à soi pour que l'ami ou le parent nous prête davantage d'attention. Sans doute est-ce un euphémisme. Dans un tel cas en effet, il est courant d'éprouver différents sentiments plus douloureux mêlés. De la déception sans doute : si l'on s'est tourné vers cette personne, c'est que l'on espérait d'elle une capacité d'écoute bienveillante et du réconfort. De la frustration ensuite : dans un tel cas, l'autre étant bavard et s'écoutant parler, il nous prive de ce moment de partage et de soulagement tant attendu. Toute une gamme de sentiments allant de l'agacement à la colère est encore possible : la personne manque sans aucun doute de « sens de l'autre » : elle est nombriliste ou égoïste, incapable de faire abstraction de son passé personnel pour prêter attention à notre situation personnelle. Il est évident que dans ce cas, c'est la singularité de ma situation personnelle qui importe, et non ce en quoi elle ressemble, à plus ou moins juste titre, à celle d'autrui. Une telle situation, enfin, accroît sans doute la peine ressentie : celle, d'en plus d'être triste, de se sentir seul au monde. On pensera à la phrase liminaire du *Livre de ma mère* d'Albert Cohen : « Chaque homme est seul et tous se fichent de tous et nos douleurs sont une île déserte. »
3. On pourrait s'attendre de la part d'un proche plus que de la part d'un inconnu à un écho affectif : j'attends de lui, par exemple, qu'il prenne part à ma peine, compatisse à ma douleur ! Or, rien de tel ici : le décentrement est essentiel dans l'empathie, puisqu'il s'agit de se mettre à la place de l'autre. Ici, l'ami ne participe en rien : il occupe le terrain par sa propre parole et son expérience, inverse les rôles, et, d'écouter, il devient l'écouté. Plutôt qu'une « fausse » sympathie, on peut donc parler d'une absence d'empathie, qui nécessite, pour le supporter, beaucoup d'empathie en retour afin de trouver les raisons pour lesquelles l'autre reste centré sur sa personne... Effort particulièrement difficile à faire quand on est dans la peine !

✚ Prolongements disponibles dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 6 L'expérience partagée, fin de l'expérience personnelle ?

→ manuel p. 104

► Robert Musil, *L'Homme sans qualités*, tome I, 1930, trad. P. Jaccottet, Le Seuil, 1957, p. 104.

Du philosophe autrichien Ernst Mach, Musil reprend l'idée d'un moi « insauvable », fiction substantialiste que l'expérience dissout. Mais à plus d'un titre dans L'Homme sans qualités, Musil entreprend de dépasser le discours de Mach sur la disparition du Moi, qualifié de « goutte dérisoire », pour exhumer le « noyau de feu » du caractère enterré sous les qualités générales du sujet.

QUESTIONS

1. Musil diagnostique une modification du rapport aux expériences en ce début de XX^e siècle : les expériences vécues se sont chosifiées : elles « se sont détachées de l'homme » (l. 1-2). Alors qu'elles étaient vécues intimement, en première personne, elles « sont passées » ailleurs que dans le sujet : désormais elles sont montrées ou décrites (« sur la scène, dans les livres », l. 2), disséquées, analysées (« dans les rapports des laboratoires et des expéditions scientifiques », l. 2-3), expérimentées collectivement, dans des dispositifs de forçage (« dans les communautés religieuses [...] comme une expérimentation sociale sociale », l. 3-5). Elles sont alors détachées du sujet qui les éprouve, indépendantes de ceux qu'elles déterminent (« dans l'air », l. 7). Autrui les prend ainsi pour objet et se les approprie : elles sont devenues communes, immédiatement partageables, appropriables par autrui (l. 8-9). Elles sont donc objectivées : elles sont passées de l'état de donnée intérieure à celui d'une réalité extérieure, susceptible d'une étude objective, affirmation qui culmine au milieu du texte : « Il s'est constitué un monde de qualités sans homme, d'expériences vécues sans personne pour les vivre » (l. 9-11). Cela induit une croyance que l'on trouve à la fin du passage : nous sommes davantage spectateurs qu'acteurs de nos expériences.

2. Les **expériences vécues** sont par définition des expériences personnelles, faites en première personne. Elles sont spontanées, se livrent dans la vie sous forme d'immédiateté : si je vis l'expérience d'un coup de foudre, je ne l'ai pas cherché, voulu. L'individu en est le *sujet*. Éventuellement, de cette expérience vécue, on peut tirer une leçon, une connaissance : cette connaissance est un effet de l'expérience.

Tout à l'opposé, une **expérimentation** n'est pas vécue mais observée. Elle est utilisée dans les sciences expérimentales, sciences de la nature et sciences humaines, où le scientifique reste exté-

rieur, observe et analyse. L'expérimentation est un processus de forçage, qui suit un certain protocole : il s'agit de chercher à connaître, et l'auteur de l'expérimentation la pense, la conçoit, la fabrique, il en est le concepteur, l'initiateur. Les expérimentations sociales dont traite le texte concernent ainsi une collectivité, un ensemble, qui forme le cobaye de l'expérimentateur : ce sont des *objets* d'études. La connaissance n'est plus l'effet, mais le but de l'expérience.

3. L'idée de « qualité » n'est pas ici à réduire à ce qui fait la valeur d'une personne, par opposition à ses défauts. La qualité désigne ici toute manière d'être, qui répond à la question « quel ? » : quel type d'individu est cet individu. Une qualité se rapporte donc toujours à un sujet, elle n'en est jamais détachée. Or, Musil montre qu'à son époque, il « s'est constitué un monde de qualités sans homme ». Alors que le XIX^e siècle, avec le romantisme, était à la débauche de sentiments et d'expériences exaltées articulées à un sujet très conscient de ses qualités, le début du XX^e siècle a introduit une rupture dans la manière de se rapporter à son être : désormais, on traverse les événements en spectateur, étranger au monde et à soi-même, dans une position d'extériorité.

Au sens strict, bien sûr, un homme n'est jamais sans qualités : il n'y a pas d'une part des hommes à qualités et des hommes sans qualités, et tout homme peut être qualifié : il est malade ou bien portant, médiocre ou exceptionnel. Mais se désigner « à qualités » ou « sans qualités » signifie qu'il existe des modes différents de rapport entre le sujet et ses qualités propres, de soi à soi, selon qu'on privilégie le personnel ou le général. On est un homme sans qualités si on ne s'identifie pas à ses propres qualités, étranger à soi, incapable de se sentir concerné par les événements que l'on traverse, et de leur donner une signification personnelle.

Selon Musil, l'époque oblitère la dimension personnelle du rapport à soi et au monde : elle ne donne pas de consistance à la subjectivité, car on ne s'approprie plus le monde, on n'en fait rien de familier. La possession de qualités est donc menacée de désintégration, dans la mesure où la généralité, la communauté de ces qualités mettent en péril la singularité du moi. Tout se passe comme si le développement des qualités se faisait indépendamment de la volonté du sujet : tout est devenu commun, courant, et on traverse sa vie en automate, imperméable à la singularité du vécu.

TEXTE 7 Jusqu'où peut-on adopter un point de vue autre que le sien ?

→ manuel p. 105

► Thomas Nagel, « Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? », 1974, in *Questions mortelles*, D. R.

« Antiréductionniste », Nagel considère que les états mentaux ne sont pas identiques à des états physiques, et qu'on ne peut les y réduire. L'esprit est relié au monde dans une expérience propre à un type, imperméable à d'autres. « Quel effet cela fait-il d'être une chauve-souris ? » est ainsi la question la plus connue de son essai paru en France en 1983 : Questions mortelles.

QUESTIONS

1. Ici, le « point de vue » sur le monde n'est pas réduit à celui d'un être singulier, qui aurait un point de vue strictement personnel, irréductible à celui d'autrui : une façon purement originale de percevoir le monde. Le « point de vue » est ici caractérisé comme un « type », soit un ensemble de caractéristiques comportant une certaine unité, ce qui permet de réunir dans une même catégorie de multiples individus. Ainsi le point de vue d'un être humain sur le réel en ce qui concerne la vision correspond-il à un certain type : l'être humain possède trois catégories de cônes au niveau de la rétine, ce qui lui permet de percevoir l'ensemble des couleurs. En revanche, certains animaux n'ont qu'un ou deux cônes, ce qui fait qu'ils distinguent très mal les couleurs. Le chien par exemple ne perçoit pas le rouge, et les objets nous apparaissant rouges sont perçus par lui en vert ou bleu : il est dichromate. Nous percevons aussi vingt images par seconde, alors que le chien en perçoit cinquante. Il y a donc des manières d'appréhender propres à chaque espèce, et, à l'intérieur de l'espèce, commune (sauf exception, comme la cécité) à tous les membres de l'espèce, et c'est ce que Nagel qualifie de « type ».

Cela n'exclut pas le caractère « privé », personnel, d'une expérience : il s'agit simplement des conditions dans lesquelles nous expérimentons les choses. Face à une même situation, je peux l'éprouver comme pénible, amusante, insupportable, etc.

2. Si « en un certain sens, les faits phénoménologiques sont parfaitement objectifs », c'est bien parce qu'on les voit et qu'on les partage dans une certaine mesure, qu'on est capable de se transporter en autrui, et telle est la sympathie (Smith) ! Mais aussi parce que les mots pleins de sanglots et d'accents ne trompent pas quand on nous rapporte quelque chose : on est bouleversé par la détresse réelle d'autrui (Rousseau). Souvenons-nous encore de Wittgenstein : il faut bien « chipoter » pour croire que les mots désignent des expériences strictement privées et impartageables : dans « un cas réel », on ne doute pas de la peur de quelqu'un ! N'est-ce pas d'ailleurs ce dont témoigne l'attitude du parent ou de l'ami vers qui on se tourne pour chercher du réconfort, et qui s'empare de notre histoire pour parler de propre vécu et y voir un écho au

sien (Scheler) ? Dans la vie courante, nul doute que nous reconnaissons dans l'expérience d'autrui une expérience possiblement commune, parfaitement objectivable.

3. Les chauves-souris ont une assez bonne vision, mais, comme celle des êtres humains, elle est mal adaptée à la nuit. Pour se déplacer et repérer leurs proies dans l'obscurité, elles ont recours à ce qu'on appelle l'écholocalisation : elles émettent des ultrasons par la bouche, ou les narines, selon l'espèce. Lorsque ces ultrasons rencontrent un obstacle ou une proie, le son est réfléchi et l'écho est renvoyé vers la chauve-souris, qui l'entend et l'interprète. La perception et l'écho émis leur donnent ainsi une information précise de ce qui les entoure, un complément indispensable à leur vision. Les chauves-souris sont donc capables de se déplacer et de chasser la nuit avec aisance, quand l'homme ne distingue pratiquement rien à la lumière naturelle de la lune : il avance à tâtons, se heurte aux objets ! En ce sens, son « point de vue » est radicalement différent du nôtre, raison pour laquelle nous lui attribuons, à tort, la capacité de « voir » la nuit, ce qui n'est pas le cas : nous jugeons à partir de notre capacité de vision que pour chasser la nuit, elle doit avoir une capacité de vision plus haute que la nôtre, ce qui n'est pas le cas ! C'est pourquoi nous ne pouvons saisir l'expérience d'un chiroptère en plein vol : on ne peut éprouver les sensations procurées par son sens de l'orientation. Batman n'est pas encore né... Qu'est-ce que cela fait à une chauve-souris d'être une chauve-souris ? Le mystère subsiste.

Quelle est en fait ici la cible de Nagel ? La science, du haut de son autorité, affirme que l'on peut, grâce aux appareils de mesure adéquats, expliquer ce qui, dans le monde, peut être expliqué. Or, quand bien même de multiples données peuvent être réunies, elle – et on – ne peut rien dire de ce que sont les expériences subjectivement vécues par les chauves-souris. La thèse de Nagel est donc la suivante : il existe dans le monde des phénomènes des expériences qui échappent aux descriptions proposées par les sciences de la nature, des expériences proprement irréductibles.

4. Le point de vue de la chauve-souris nous est pour une part concevable : elle évolue dans notre monde et nous pouvons penser ce qu'est l'écholocalisation. En revanche, celui d'un Martien – ou de tout autre extra-terrestre – ne l'est pas, car nous ne pouvons avoir aucune idée de ce que cet être, s'il existait, pourrait être, et quel pourrait être son point de vue sur le monde : selon quelles dimensions, dans quel rapport au temps, etc. ? Peut-être même y a-t-il des formes de vie existantes sur d'autres planètes explorées jusqu'ici qui nous échappent, car nous avons une conception partielle, terrestre, de ce qu'est la vie !

- **1^{er} argument** : Il s'agit dans un premier temps d'aller dans le sens du sujet, en développant l'argument selon lequel l'un des plaisirs du lecteur tient en effet à sa faculté à s'identifier au personnage qui vit les aventures du récit. On peut s'appuyer sur des exemples liés aux récits d'apprentissage (*Candide* de Voltaire, *L'Éducation sentimentale* de Flaubert).
- **2^e argument** : Mais le plaisir tient aussi au fait que le lecteur peut découvrir et apprendre de nouvelles choses en lisant, par exemple des récits d'aventures (*Vingt mille lieues sous les mers*, Jules Verne) ou des récits historiques (*La Princesse de Clèves* de Mme de Lafayette).
- **3^e argument** : Enfin, le plaisir tient peut-être aussi au fait que la lecture nous permet de mieux comprendre notre société, pour la critiquer ou la faire évoluer vers le mieux, grâce à des œuvres engagées (la poésie de Victor Hugo, *La Peste* de Camus).

TEXTE 8 L'expérience de la solitude

→ manuel p. 106-107

- Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Gallimard, 1967, p. 106-107.

Comme le souligne Gilles Deleuze dans « Michel Tournier et le monde sans autrui », extrait de *Logique du sens*, Michel Tournier développe la thèse même de Robinson : l'homme sans autrui sur son île. Mais il le fait à rebours du Robinson de Daniel Defoe, qui recrée sur son île un monde analogue au nôtre, domestiquant et la nature et le sauvage. La question reformulée par Deleuze est donc la suivante : « que va-t-il arriver dans le monde insulaire sans autrui ? On cherchera d'abord les effets de l'absence d'autrui sur l'île, on induira les effets de la présence d'autrui dans le monde habituel, on conclura ce qu'est autrui, et en quoi consiste son absence. Les effets de l'absence d'autrui sont donc les vraies aventures de l'esprit : un roman expérimental inductif. »

QUESTIONS

1. Quels sont les effets de l'absence d'autrui sur le vécu de Robinson ? La solitude n'y est pas déclarée « immuable » (l. 1), c'est un milieu actif, corrosif, destructif... Si dans un premier temps, le souvenir et la fiction de la présence d'autrui ont maintenu Robinson « à flot », une fois l'île assurée déserte, c'est un lent processus de « déshumanisation » (l. 12).
La première faculté menacée est bien la faculté, par excellence, en lien avec autrui : le langage, puisque parler c'est se parler, se parler l'un à l'autre. Robinson continue à soliloquer pour ne pas perdre « l'usage de la parole » (l. 21), « cette suprême déchéance » (l. 22) qui attaquerait le propre de l'homme.

Mais au-delà de cette évidente faculté, de manière plus surprenante sans doute, ce sont ses relations avec les choses qui se trouvent dénaturées, et, dans son « journal », Robinson l'explique plus longuement car il s'agit d'une « expérience sans précédent ». En perdant autrui, Robinson a perdu en effet progressivement le point de vue d'autrui sur les choses : le point de vue virtuel d'autrui, et donc, s'est opéré un rétrécissement de son champ perceptif. Comme le souligne Gilles Deleuze dans son commentaire du roman, « autrui assure les marges et transitions dans le monde. Il est la douceur des contigüités et des ressemblances. Il règle les transformations de la forme et du fond, les variations de profondeur. Il empêche les assauts par-derrière. Il peuple le monde d'une rumeur bienveillante. Il fait que les choses se penchent les unes vers les autres, et de l'une à l'autre trouvent des compléments naturels. » Autrui n'est donc pas d'abord un objet dans mon champ perceptif, ni un sujet qui me perçoit et me chosifie : c'est d'abord une structure du champ perceptif sans laquelle le champ perceptif dans son ensemble ne fonctionnerait pas comme il le fait. C'est un principe *a priori* du champ perceptif. Disparu, il n'y a à percevoir de l'île que ce qui est perçu, ce qui n'est pas vu ici et maintenant est plongé, ici et maintenant, en plein jour, dans « une nuit insondable ».

Une telle expérience attaque même les mots dans leur essence : Robinson couche son expérience dans son journal, et il constate en écrivant cette expérience que les mots même sont contrariés par l'absence d'autrui : les mots possèdent en effet l'évidence du désigner et du dire parce qu'ils sont partagés, et que leur conventionalité est recouverte par l'évidence de les employer ensemble et de les comprendre. Seuls au monde, le signifiant se rapporte avec incongruité à un signifié, le lien entre signifiant et signifié se fait ténu, étrange, et interroge celui qui les emploie : leur évidence disparaît.

C'est donc « l'intelligibilité des choses » qui est attaquée, mais pas seulement : la solitude attaque « jusqu'au fondement de leur existence » : ce n'est plus seulement le fait que les choses ne soient plus éclairées par des « phares » que sont les autres hommes, c'est l'existence en elle-même de ces choses qui est mise en doute par le témoignage des sens. Il n'y a plus seulement un monde binaire – ce que je vois et ce que je ne vois pas – puisqu'est mis en doute ce que je vois, autrui ne pouvant le corroborer. Pour ne pas « vaciller », il faut donc le partager avec autrui : c'est un « besoin ».

2. Les troubles évoqués dans la dernière phrase concernent d'abord les illusions des sens : « l'illusion d'optique, le mirage, l'hallucination ». Contre eux, autrui peut être un incontestable rempart. Certes, il y a des illusions d'optique communes à tous : le bâton droit plongé dans l'eau me semble cassé, et il le semble ainsi à tous. Mais l'adulte averti pourra corri-

ger et expliquer la perception de l'enfant. Un mirage en plein désert, lui, ne sera pas partagé par tous les voyageurs : non, il n'y a pas d'oasis, ce n'est qu'un mirage... Il en est de même de l'hallucination, encore plus personnelle, signe d'une perception mais aussi d'un psychisme en détresse.

Il y a ensuite les troubles purement psychiques : « le rêve éveillé, le fantasme, le délire, le trouble de l'audition », qui désigne sans doute notamment le fait d'entendre des sons et voix inexistantes. Ici encore, habiter un même monde m'alerte sur l'expérience que je fais, si elle n'est pas partagée. Que j'entende quelqu'un frapper à la porte, et que dans la pièce, tout le monde me dise que personne n'a frappé, et je ne vais pas ouvrir la porte ! Que je rêve tout éveillé, et que quelqu'un surgisse et me parle, et mon rêve s'interrompt.

Ainsi autrui infirme-t-il ou confirme-t-il toujours ce qui fait mon rapport au monde.

3. L'« homme normal dans une situation normale » est donc un homme avec autrui, un homme parmi les hommes qui rendent un monde étendu possible et lui confirment ou lui infirment ce qu'il éprouve. Sans nous en rendre compte, autrui structure notre perception. Qu'il y ait une détonation et tout le monde sursaute : je ne suis pas en proie à un trouble de l'audition ! Nous partageons un même monde et nous y avons accès par les mêmes sens ! Sans autrui, c'est un solipsisme radical, et la folie guette. L'enfer, ce n'est pas les autres !

On remarquera dans cette lente déshumanisation de Robinson l'écho au Descartes de la première *Méditation métaphysique*, à cette différence que le doute n'est pas ici volontaire, mais subi. Ainsi, ce n'est certes pas « l'argument » des sens trompeurs qui est donné, mais son expérience, puis l'existence du monde lui-même, qui fait risquer la folie.

À vous de jouer !

On pourra prendre l'exemple des gravures de Piranèse (1720-1778). Dans les *Prisons* comme dans les *Vues de Rome*, les personnages soulignent la grandeur monumentale des édifices.

VERS LE BAC

Essai littéraire

Ce sujet impose de définir, en introduction ou dans une première partie, le genre des robinsonnades. Il s'agit d'un récit d'aventures dans lequel le personnage se retrouve seul, isolé, généralement sur une île. Il n'est pas forcément nécessaire de disposer de nombreux exemples pour répondre au sujet, mais les arguments devront malgré tout s'appuyer sur des passages d'œuvres précis. On pourra élargir cette notion de « robinsonnades » à toute expérience d'isolement, y compris partagée, par exemple comme dans le cas de *Sa Majesté des mouches*.

Voici quelques robinsonnades célèbres, que les élèves pourront lire avec profit :

- *Robinson Crusoé*, Daniel Defoe, 1719
- *Paul et Virginie*, Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre, 1788
- *L'Île mystérieuse*, Jules Verne, 1875
- *Sa Majesté des mouches*, William Golding, 1954
- *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Michel Tournier, 1967
- *Ce qu'il advint du sauvage blanc*, François Garde, 2012

La question fermée du sujet nous engage à proposer un plan dialectique :

I. Oui, le genre des robinsonnades permet de mettre en valeur l'importance de partager ses expériences pour en mesurer leur richesse (cf. texte de Tournier, p. 106-107)

II. Cependant, il n'est pas forcément utile de partager avec autrui nos expériences pour les apprécier (voir le récit *Into the wild* [Voyage au bout de la solitude] de J. Krakauer ; *Walden ou la vie dans les bois* de Thoreau ; les récits de Sylvain Tesson...)

SUJET DE BAC

→ manuel p. 109

Corrigé complet de ce sujet p. 356.

+ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 7

L'écrivain est-il doué d'une sensibilité particulière ?

TEXTE 1 La sensibilité préromantique et la rêverie

→ manuel p. 110-111

► Jean-Jacques Rousseau, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, « Cinquième promenade », 1778.

L'expression de la sensibilité est particulièrement marquée dans Les Rêveries du promeneur solitaire, où Rousseau fait se succéder dix « méditations » pour évoquer aussi bien le présent que des souvenirs de son passé. Il analyse ses promenades, ses émotions face à la nature, face aux hommes. Cette dernière œuvre de l'auteur révèle les sensations et la mélancolie que l'on retrouvera au XIX^e siècle chez les romantiques.

QUESTIONS

1. Jean-Jacques Rousseau évoque un cadre naturel idyllique : un lieu isolé et protégé « au bord du lac sur la grève dans quelque asile caché » (l. 2). Le calme et l'apaisement sont ressentis et permettent une « rêverie délicate » (l. 4). Cet adjectif « délicate » trouve son écho dans l'expression « avec plaisir » (l. 8). L'atmosphère apaisante est celle du « soir » (l. 1), que l'on retrouve dans l'explication « quand la soirée était belle » (l. 15), soulignant l'enchantement que procure la nature. « L'air du lac et la fraîcheur » (l. 17) que les promeneurs respirent semblent aussi contribuer à la peinture d'une nature parfaite. Le narrateur évoque cette nature par touches successives, ce qui témoigne d'une perception sensible du paysage.
2. Dès le début de l'extrait il est question de l'influence du calme du lieu sur les sensations de l'auteur : « le bruit des vagues et l'agitation de l'eau fixant [s]es sens » (l. 2-3). L'expression « fixant les sens » établit un état particulier d'immobilité, d'absence d'agitation comme on le voit dans la suite de la phrase : « chassant de mon âme toute autre agitation ». C'est comme si le temps s'était suspendu pour Rousseau au cours de cette rêverie grâce à cet endroit paisible : la « nuit me surprenait souvent sans que je m'en fusse aperçu » (l. 5).

L'auteur ressent également un bonheur intense : « me faire sentir avec plaisir mon existence » (l. 8-9). La nature permet donc au narrateur de se

sentir exister en dehors des agitations habituelles du monde. Il est en communion avec cette nature et avec lui-même chaque fois qu'il se retrouve dans ce lieu. On note la répétition de l'imparfait, ajoutant la sensation d'un temps imprécis, suspendu (« le soir approchait », l. 1 ; « la nuit me surprenait », l. 5 ; « De temps à autre naissait », l. 9...). La phrase des lignes 11 et 12 vient conclure sur cette sensation : « mais bientôt ces impressions légères s'effaçaient dans l'uniformité du mouvement continu qui me berçait ».

Le « me » COD montre la passivité du narrateur qui se laisse envahir par l'apaisement de cette nature idéalisée : « sans aucun concours actif de mon âme ne laissait pas de m'attacher au point qu'appelé par l'heure et par le signal convenu je ne pouvais m'arracher de là sans effort » (l. 13-15). Le balancement visible de la construction de la phrase précédente semble rompu par le retour à la réalité et le dernier mot « effort ». Cet état de bonheur est partagé : « On se reposait » (l. 17) ; « nous allions **tous** ensemble » (l. 15-16). L'harmonie entre la nature et le narrateur, ainsi qu'avec les autres, se retrouve aussi dans la description de la chanson, qualifiée de « vieille » (l. 18), donc ancrée dans un hors temps, qui s'oppose au tortillage « moderne » (l. 19).

La sensibilité du narrateur s'exprime également dans l'énumération des actions simples « on riait », « on causait », « on chantait » (l. 18-20) et le souhait d'être dans le même état « semblable pour le lendemain » (l. 20).

3. Le récit rétrospectif s'étend des lignes 1 à 25 et s'achève sur le bilan : « telle est la manière dont j'ai passé mon temps dans cette île durant le séjour que j'y fis ». Puis le narrateur passe, dans un mouvement inductif, de son cas particulier à une réflexion générale sur la condition humaine et sur le bonheur : les « moments de délire et de passion » (l. 31) sont pour lui « trop rares et trop rapides pour constituer un état » (l. 34-35). Il conclut ainsi que le bonheur est « un état simple et permanent » (l. 36-37) et que rien dans le monde n'est constant : « tout est dans un flux continu : rien n'y garde une forme constante et arrêtée » (l. 39-41).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

Dans les *Rêveries du promeneur solitaire*, Rousseau exprime un bonheur éprouvé au sein de la nature, parfois en compagnie, souvent seul, en tout cas sans la société mondaine. La réflexion, l'attention aux mouvements de son âme requiert-elle de s'isoler du monde ?

I. La réflexion requiert un retrait par rapport à l'agitation de la société.

1. Dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), Rousseau montre que la vie en société est propice au développement de l'amour-propre, passion par laquelle nous nous comparons sans cesse aux autres, et qui entretient le culte du paraître aux dépens de l'être.
2. Pour ne plus dépendre des autres, pour ne plus porter un masque, pour être attentif à ce que l'on ressent véritablement, il faudrait donc se tenir à l'écart de la société.
3. La vie en société entretient une dispersion préjudiciable à la réflexion et même au sentiment. Comme l'écrit Sénèque dans sa deuxième lettre à Lucilius, *Nusquam est, qui ubique est* (« Il n'est nulle part, celui qui est partout. »)
4. Certains sentiments, notamment la douleur, ne trouvent pas à s'exprimer dans la vie sociale, et appellent un recueillement qui n'est possible que dans la solitude (voir le poème de Charles Baudelaire, « Recueillement »).

II. Mais cette solitude est peuplée.

1. Néanmoins, peut-être faut-il distinguer entre un isolement subi, imposé, et une solitude féconde, propice au recueillement.
2. La solitude, en particulier celle de l'artiste, peut être peuplée. (Voir Camus, p. 121 : « Et celui qui, souvent, a choisi son destin d'artiste parce qu'il se sentait différent apprend bien vite qu'il ne nourrira son art, et sa différence, qu'en avouant sa ressemblance avec tous. », l. 7-9).

TEXTE 2 L'âme exaltée et inspirée

→ manuel p. 112

► Germaine de Staël, *Corinne ou l'Italie*, livre II, chap. III, 1807.

Parmi toutes les voix qui font entendre leur sensibilité au début du XIX^e siècle, se trouve une voix de femme à laquelle il est juste de faire une place. Il s'agit de celle de Madame de Staël, fille du banquier Necker, ministre des Finances de Louis XVI. Les héroïnes de cette autrice sont à son image, des femmes intelligentes, passionnées, qui recherchent l'amour idéalisé, telle Corinne, présentée dans cet extrait.

QUESTIONS

1. Il s'agit de lire à voix haute pour faire entendre la longueur des phrases et les subordonnées relatives (l. 1 et 2). On note la reprise (ou anaphore) oratoire de « quelquefois » (l. 1, 3, 9 et 11) ainsi que l'énumération aux lignes 3 à 6, qui explique en quoi la narratrice « [s]'élève au-dessus de [s]es forces » (l. 4). Les sensations sont notamment soulignées par l'emploi des verbes « je crois éprouver » (l. 6), « je sens bien » (l. 7), par la reprise du « je » et du « moi » tout au long de l'extrait. Ces marques de la première personne évoquent le lyrisme, renforcé par l'évocation de la lyre (instrument d'Orphée !), par les images et l'écho à la poésie (« Je me sens poète », l. 13 ; « je suis poète », l. 18).
2. Cette évocation de la poésie à la fin du paragraphe permet de la définir : pour en faire, le « je » ne suffit pas, pas plus que le seul « choix de rimes ou de syllabes harmonieuses » (l. 14). Il est nécessaire d'élargir l'art à la condition humaine (« la dignité de l'espèce humaine et la gloire du monde », l. 20). Ainsi la poésie est écho au monde. Elle est aussi « enthousiasme » (l. 7), c'est-à-dire étymologiquement l'inspiration donnée par les dieux, la sensibilité exacerbée et créatrice de l'écriture. On pense au « vates », le poète devin inspiré par les dieux, en opposition au « poeta », le poète créateur.
3. La prose poétique se trouve ici évoquée par le lyrisme du « je » et l'épanchement des sensations, l'harmonie du cœur et de l'âme avec le monde, dans une harmonie en écho imitative : assonance en « en », allitération en « s », rythme ternaire et parallélisme, poésie des sens et des termes choisis. On note la douceur des sonorités et le rythme musical des phrases sans effet de rupture ou de brutalité. Les champs lexicaux des sentiments et du bonheur rappellent aussi la prose poétique.

L'existence de Corinne, le personnage de Mme de Staël, est tournée vers l'idéal : elle se sent vivre davantage et devenir poète quand ses passions sont liées à « la dignité de l'espèce humaine et la gloire du monde » (l. 20). Le but de l'art serait alors de donner à voir la « beauté idéale » (l. 24) et d'élever ainsi l'âme vers le bien. L'art a-t-il un rôle moral ou au contraire doit-il s'émanciper de toute morale ?

I. L'art a un rôle moral.

1. La romancière et philosophe Iris Murdoch soutient dans *La souveraineté du bien* (1970) que l'art nous inspire l'amour du bien. La perfection de certaines œuvres d'art nous touche ; nous faisons ainsi l'expérience que la perfection peut nous toucher.
2. En outre, l'exercice du jugement esthétique nous entraîne à établir des hiérarchies, entraînant bénéfiquement à l'exercice de notre jugement moral.

II. Mais cela ne signifie pas qu'il doit falsifier la réalité en l'idéalisant.

1. L'un des rôles de l'art est peut-être d'incarner des problèmes moraux, et en particulier poser le problème du mal. De Dostoïevski à Sartre ou Camus, romanciers et dramaturges s'emploient à mettre en scène des problèmes existentiels.
2. La fiction possède un enjeu moral considérable, car elle repose sur l'imagination, faculté essentielle à la morale et à la politique

TEXTE 3 La sensibilité romantique exacerbée

→ manuel p. 113

► François-René de Chateaubriand, *René*, 1802.

Chateaubriand, auteur romantique du XIX^e siècle qui joua aussi un rôle politique (comme on le voit dans ses Mémoires d'Outre-tombe), met en scène dans ses textes des personnages à son image, à la sensibilité exacerbée, sensibles à la nature et aux relations humaines. C'est le cas du personnage de René, plein de compassion et d'attachement pour sa sœur et ce roman fait résonner des échos autobiographiques.

QUESTIONS

1. L'extrait commence par une évocation de l'état d'âme du narrateur, qui semble inconstant (« humeur impétueuse » ; « caractère inégal », l. 1). L'inconstance est aussi marquée par l'expression « tour à tour » (l. 1), par les oppositions binaires (« bruyant et joyeux », l. 1-2 ; « silencieux et triste », l. 2), et par l'antithèse que l'on retrouve également dans les attitudes : « je rassemblais autour de moi mes jeunes compagnons, puis, [...] j'allais m'asseoir à l'écart » (l. 2-3). La nature est évoquée dans un moment privilégié (« l'automne », l. 5 et 17), dans l'isolement d'une « province reculée » (l. 6). On note l'importance de l'attention à la nature par les sensations auditives (« sourd mugissement de l'automne », l. 17 ; « bruit des feuilles séchées », l. 18), ainsi que par les sensations visuelles (« l'hirondelle dans la prairie », l. 20-21 ; « l'arc-en-ciel sur les collines pluvieuses », l. 21-22). Les deux premiers paragraphes montrent que le narrateur se trouve en harmonie avec cette nature, la perçoit avec sensibilité dans ses détails, y trouve un apaisement.
2. Cette fusion du narrateur avec la nature se lit également dans son amour pour sa sœur : dans le deuxième paragraphe, on note la restriction « ne... que » (« je ne trouvais l'aide et le contentement qu'auprès de ma sœur Amélie », l. 6-7) comme si la présence de sa sœur était nécessaire au narrateur pour percevoir la nature. Ainsi, « une douce conformité d'humeur » (l. 8) fait écho à « mon humeur était impétueuse » (l. 1). Le narrateur est en har-

monie de cœur et d'esprit avec la nature comme avec la jeune femme. La formulation « m'unissait étroitement à ma sœur » (l. 9) s'appuie sur l'adverbe « étroitement » pour renforcer le lien avec Amélie. On note aussi les emplois du pronom « nous » dans « nous aimions » (l. 10) et « nous marchions » (l. 16), les verbes de mouvements « nous traînions » (l. 18), « nous poursuivions » (l. 20) et « nous murmurions » (l. 22-23). Toutes ces actions révèlent l'harmonie qui règne entre le frère et la sœur et l'osmose face au « spectacle de la nature » (l. 23-24). Cette perfection dans le partage des sentiments est également traduite par les « vers » (l. 23) et la poésie des « Muses » (l. 24) que compose le narrateur. Ainsi l'auteur ne dresse pas un portrait précis de sa sœur (« elle était un peu plus âgée que moi », l. 10), mais il le dessine par touches de « douceur », de communion des sentiments, des actes.

3. La nostalgie du narrateur vient de l'évocation du souvenir de ces promenades avec sa sœur, des regrets marqués par l'exclamation lyrique « Ô illusion de l'enfance et de la patrie, ne perdez-vous jamais vos douceurs ! » (l. 14-15). On note aussi le passage à des vérités générales, sorte d'aphorisme sur la fuite du temps : « Il n'y a rien de plus poétique [...] qu'un cœur de seize années. Le matin de la vie est comme le matin du jour [...] » (l. 24-27). Cette dernière phrase du deuxième paragraphe semble une mise en abyme de l'ensemble du texte. C'est aussi la transition vers le troisième paragraphe, écrit principalement à l'imparfait pour marquer des souvenirs précis et récurrents dans la mémoire du narrateur : « j'écoutais en silence » (l. 30), « mon âme naïve » (l. 31), « le calme de la solitude » (l. 32), « le charme de la religion » (l. 32-33), confirmés ensuite par la phrase : « la délectable mélancolie des souvenirs de la première enfance ! » (l. 33). La nostalgie (étymologiquement « souffrance du retour ») est donc souffrance, état propre aux Romantiques pour qui la « mélancolie » est à la fois douleur et « délice ». On note d'ailleurs le terme « délices » (l. 14), repris aussi plus loin dans l'expression « délectable mélancolie » (l. 33). La fin du texte est marquée par une insistance sur les débuts de l'existence et des émois ressentis : « Oh ! quel cœur si mal fait n'a tressailli au bruit des cloches de son lieu natal » (l. 34), « le berceau » (l. 35), « avènement à la vie » (l. 36), « premier battement de son cœur » (l. 36). On note le passage du « je » à l'homme en général, à une méditation sur la nature et la condition humaine. Le passage se termine sur une exaltation des « rêveries enchantées » (l. 39), dont le terme renvoie à une puissance forte ; le mot « charme » (l. 32) traduit un véritable envoûtement provoqué par le souvenir auditif d'une « cloche natale » (l. 39). Ainsi passé et présent se mêlent, tout comme la vie et la mort (« et le berceau et la tombe, et le passé et l'avenir », l. 40). L'état de rêverie rappelle celui

évoqué par Rousseau (texte 1), l'attachement au passé, à l'enfance, au bonheur passé pour le narrateur avec sa sœur, à l'harmonie première renvoie à la mélancolie éprouvée, comme si cet état était impossible à faire renaître. La nostalgie provient donc aussi de cette idéalisation du passé.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

Analyse du sujet : réflexion sur le lien entre **inspiration** et **sensibilité** ; analyse des sentiments évoqués dans le texte comme source de l'écriture du narrateur.

Méthodologie : relever les sentiments, les marques de la sensibilité qui nourrissent l'écriture.

– État d'écoute par rapport à la nature : sensations auditives.

– État de contemplation : sensations visuelles.

– Expression d'un état d'harmonie, d'osmose qui s'exprime au fil du texte.

– État de méditation face à l'existence ou la condition humaine : retour au passé, au souvenir, à l'enfance, source de mélancolie.

La perception exacerbée de la nature conduit le narrateur à évoquer sa vie, son passé, mais aussi celle des hommes en général.

Exemple de réponse :

L'extrait de Chateaubriand met en scène René, qui évoque un souvenir ressurgissant comme une sorte de réminiscence face à la nature. Le point de départ semble être la contemplation d'un paysage d'automne : « contempler la nue fugitive ou entendre la pluie tomber sur le feuillage » (l. 4), contemplation qui permet de mettre en scène sa sensibilité. Comment cette expression nourrit-elle alors son inspiration ?

Cette expression de la sensibilité est visible dans le plaisir que le narrateur trouve à témoigner de ses sensations auditives et visuelles. On peut noter les bruits de la « pluie » (l. 4), des « feuilles séchées » (l. 18) ou encore de la « cloche natale » (l. 39). Ces sensations auditives font écho à l'harmonie des sons dans le texte et le rythme des phrases. En témoignent les exclamations lyriques comme « Ô illusion de l'enfance et de la patrie, ne perdez-vous jamais vos douceurs ! » (l. 14-15). De même, les sensations visuelles exprimées par le narrateur donnent à voir ce paysage d'automne comme un lieu calme, isolé, au cœur de ce domaine paternel (« coteaux », l. 11 ; « la chute des feuilles », l. 12 ; « lac », l. 6). « L'hirondelle dans la prairie » (l. 20-21), ainsi que « l'arc-en-ciel sur les collines pluvieuses » (l. 21-22) contribuent à témoigner d'une sensibilité à chaque composant de la nature, être vivant ou chose inanimée. Les sensations que ces promenades procurent au narrateur et à sa sœur, qui sont dans une « douce conformité d'humeur » (l. 8), créent une osmose entre les êtres et le paysage.

Ces sensations semblent être ressenties « chaque automne » (l. 5) et reviennent intensément chaque année, voire à chaque souvenir ravivé par un événement. C'est l'enjeu du troisième paragraphe du texte, qui montre que « chaque frémissement de l'airain » (l. 31) fait naître chez le narrateur la « délectable mélancolie » (l. 33). Ainsi, la sensibilité ressentie, exprimée, fait jaillir chez le narrateur une méditation sur la destinée humaine, sur la fuite du temps, sur le bonheur. Autant de thèmes que développe la dernière phrase du passage : « Tout se trouve dans les rêveries enchantées où nous plonge le bruit de la cloche natale : religion, famille, patrie, et le berceau et la tombe, et le passé et l'avenir. » (l. 38-40). Ces réflexions se font intenses, exacerbées, sans cesse ravivées par la sensibilité. Cette force créatrice de la sensibilité est également évoquée par l'écriture de prose poétique, lyrique et harmonieuse, à l'image de la douceur d'Amélie et de l'osmose des sensations. Mais cette sensibilité permet aussi d'écrire une poésie versifiée, comme on le note dans certains passages du texte : « quelquefois aussi nous murmurions des vers que nous inspirait le spectacle de la nature. Jeune, je cultivais les Muses ; il n'y a rien de plus poétique, dans la fraîcheur de ses passions, qu'un cœur de seize années. » (l. 22-26). Ainsi la nature, le calme, « le matin de la vie » (l. 26) nourrissent la vie d'adulte et « le matin du jour, plein de pureté, d'images, et d'harmonies. » (l. 26-27).

La méditation qui naît sur la vie du narrateur comme sur la condition de l'homme donne donc lieu à une souffrance, la mélancolie, mais une souffrance créatrice dans la mesure où l'extrait se présente comme un tableau agréable, riche en vocabulaire, sensations, harmonie, apaisement. Cette sensibilité est alors valorisée par les écrivains comme Chateaubriand et les écrivains romantiques. On songe à Musset qui déclare dans les « À mon ami Édouard B. » : « Ah ! frappe-toi le cœur, c'est là qu'est le génie. »

TEXTE 4 Une rencontre

sensible

→ manuel p. 114

► Gérard de Nerval, « Sylvie », *Les Filles du Feu*, 1853.

Gérard de Nerval est un auteur à la personnalité tourmentée et sensible. *Les Filles du feu* est un recueil de nouvelles construites autour de personnages féminins attirants et énigmatiques. La sensibilité du poète est celle d'un homme en proie à la souffrance mélancolique, le plus souvent.

QUESTIONS

1. Adrienne est présentée tout d'abord à travers son apparence (« blonde, grande et belle », l. 5) et semble l'unique jeune fille qui attire l'attention du

narrateur : « Adrienne se trouva placée seule avec moi au milieu du cercle » (l. 6-7). Cette situation marque la réunion de ces deux êtres, renforcée par le passage du « je » au « nous » : « on nous dit de nous embrasser » (l. 7-8). Le narrateur est particulièrement sensible à sa beauté, à ses cheveux qui « effleurent » sa joue, et se trouve en proie à un « trouble inconnu » (l. 11). Elle provoque donc chez lui un sentiment mystérieux, une impression féérique, enchanteresse, car il n'est plus maître de lui-même (« s'empara de moi », l. 11). Ce trouble est renforcé par la voix d'Adrienne, que le narrateur qualifie de « fraîche et pénétrante » (l. 12-13), puis de « légèrement voilée comme celle de ce pays brumeux » (l. 13). Sa voix, comme son physique, évoque une apparition pleine de douceur. Elle semble identique à la « princesse » que ses chansons évoquent. C'est donc sans doute à la voix que le narrateur est plus sensible, voix qui emplit toute la nature et que le narrateur qualifie de « jeune » (l. 18), mais comme écho à la « voix tremblante des aïeules » qu'elle imite (l. 19). Adrienne est ainsi sans âge, comme sortie du temps, attirante et « pénétrante », sans définition figée.

2. Le chant d'Adrienne naît comme par magie et se poursuit, comme le montre le dernier paragraphe, au fil du jour, jusqu'à la tombée du soir : « À mesure qu'elle chantait, l'ombre descendait des grands arbres, et le clair de lune naissant tombait sur elle seule, isolée de notre cercle attentif. » (l. 20-23). On note aussi l'harmonie entre la jeune femme et la nature avec la « pelouse couverte de faibles vapeurs condensées » (l. 24-25) et les « blancs flocons sur les pointes des herbes » (l. 25-26). Enfin ses « cheveux blonds » (l. 33-34) répondent aux « rayons pâles de la lune » (l. 34), et les « anneaux roulés » (l. 10) de ceux-ci sont comme les « deux branches tressées en couronne » par le narrateur (l. 30). La coiffe posée sur la tête de la jeune fille marque le lien avec la nature environnante. Son chant, son physique, l'idée et l'image de la « ronde » (l. 1) sont à mettre en lien.
3. La sensibilité poétique se dégage de ce texte par l'évocation de la jeune femme à laquelle le narrateur est attentif, comme tous, frappé par sa voix et sa beauté d'un temps d'autrefois. Elle mêle à la fois le passé et le présent, le réel et l'irréel. L'expression du « je » et de sa sensibilité donne à entendre également une perception sensible de la scène, peinte par touches qui effleurent également le lecteur. La voix et le chant peuvent rappeler également la voix orphique et le charme opéré par sa douceur et sa beauté. Le texte est donc une sorte de prose poétique aux accents sensibles : on note la longueur et l'envolée lyrique des phrases à la fin du deuxième paragraphe et la succession au contraire des actions et phrases brèves dans le dernier, comme si le silence perdurait après la fin du chant : « Elle se tut et personne n'osa rompre le silence » (l. 23-24). L'atmosphère

relève donc de la magie, de l'irréel, de la mélancolie, en écho aux « anciennes romances pleines de mélancolie et d'amour » (l. 14).

➤ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 5 Une sensibilité

douloureuse

→ manuel p. 115

► Charles Baudelaire, « Le Confiteur de l'artiste », *Le Spleen de Paris*, 1869.

Certains élèves auront sans doute déjà étudié des poèmes des Fleurs du Mal de Baudelaire, au cours de leur parcours de lycéen. Il s'agit ici de découvrir la sensibilité exprimée et analysée par l'auteur dans Le Spleen de Paris (ou Petits Poèmes en prose). La forme du poème en prose est défendue par Baudelaire, grand lecteur de Gaspard de la Nuit d'Aloysius Bertrand, que l'on pourra aussi faire découvrir en prolongement aux élèves. « Le Confiteur de l'artiste » exprime la révolte du poète face à l'immensité de la nature.

QUESTIONS

1. Le titre du poème « Le Confiteur de l'artiste » souligne la force du verbe latin « *confiteor* », qui signifie « j'avoue ». Il évoque donc une confession et permet au lecteur d'attendre un aveu de « l'artiste » sur son acte créateur et sur ses sentiments. Nous avons l'impression d'entrer dans la profonde intimité du poète, avec, dès le premier paragraphe, le lyrisme des exclamations (« Que les fins de journées d'automne sont pénétrantes » ; « Ah ! pénétrantes jusqu'à la douleur ! », l. 1-2) et avec la reprise en épanadiplose de « pénétrantes » (l. 1), en écho à « pointe plus acérée » (l. 3). On trouve ainsi des termes qui évoquent l'intériorité du poète (« sensations délicieuses », l. 2 ; « intensité », l. 3) qui seront ensuite développés dans le reste du texte avec une force lyrique. Le « je » prédomine ici, ainsi que dans le deuxième paragraphe où la voix du poète fait entendre sa confession : « elles pensent, dis-je » (l. 10). Cet aveu, cette confession au sens d'expression de l'intime se révèle dans le poème à la première personne, tout en tendant à une réflexion sur la condition en général de l'artiste, comme le titre l'indique.
2. Le poète évoque sa condition durant les « fins de journées d'automne » (l. 1) et semble se laisser enivrer par les « sensations » à la fois douloureuses et « délicieuses » (l. 2) dans le premier paragraphe. Au début du deuxième paragraphe, on observe le mot « délice » (l. 5), qui fait écho à « délicieuses » (l. 2), et l'expression de sentiments face à une nature évoquée dans son « immensité du ciel et de la mer » (l. 5-6). Le poète semble perdre ses repères, s'abandonner et

se perd en effet, comme le montre le verbe « noyer » qui accompagne le nom « regard » (l. 5). On note aussi des sensations visuelles et une atmosphère pleine de « solitude, silence » (l. 6). La condition du poète est à l'image du bateau, « petite voile frissonnante à l'horizon » (l. 6-7), « qui par sa petitesse et son isolement imite mon irrémédiable existence » (l. 7-8). On note aussi les sensations auditives avec la « mélodie monotone de la houle » (l. 8) et les effets d'assonance en « ou » et « en », ainsi qu'une alliteration en [m] et un rythme des phrases faisant succéder, après les premières exclamations lyriques, une longue description centrale du bateau et des « pensées » (l. 12) du poète. L'intensité des sentiments du poète semble extrême face à la nature (« grandeur de la rêverie », l. 9-10 ; « trop intenses », l. 13 ; « énergie dans la volupté », l. 13). Et cette perception directe et exacerbée de la nature devient « malaise et souffrance positive » (l. 14), puis uniquement douloureuse (« mes nerfs trop tendus ne donnent plus que des vibrations criardes et douloureuses. », l. 14-15). D'ailleurs l'adverbe « toutefois » (l. 12) introduit cette rupture. Si bien que l'évocation progressive des sentiments face à la nature et le passage de l'exaltation à l'expression d'une profonde souffrance débouchent dans le dernier paragraphe à une déception violente, comme le prouve la gradation des verbes : « me consterne » (l. 16), « m'exaspère » (l. 17), « me révoltent » (l. 18). Cette « révolte » finale s'exprime par les impératifs « Nature, enchanteresse sans pitié, rivale toujours victorieuse, laisse-moi ! » (l. 19-20) et « Cesse de tenter mes désirs » (l. 20). Le poète avoue alors son échec et préfère « fuir », se déclare vaincu dans son inévitable défaite.

3. Cette dernière phrase du poème est la conclusion logique de l'évolution précédemment notée, dans l'intensification de la souffrance. Le poète a avoué ses difficultés et la douleur de ne pouvoir être en pleine harmonie avec le monde par le biais de sa sensibilité et de « ses pensées » (on note la parenthèse aux lignes 9-10). Le dernier paragraphe commence par « Et maintenant » (l. 16), après le « Toutefois » (l. 12) du précédent. La conséquence de l'immensité de la nature est une impuissance « confessée » à la recréer, car il est impossible pour l'artiste de déchiffrer le ciel, la mer, ce « spectacle » qui finit par le révolter. Le « duel » ne conduit qu'à l'échec, comme le montre cette dernière phrase du poème et le dernier mot « vaincu ». Ces éléments de la nature qui étaient source d'inspiration dans les deux premiers paragraphes, deviennent source de « frayeur » et avoué de l'impossibilité de recréer la beauté de la nature à travers la poésie. L'accord entre le poète et le monde extérieur n'est plus effectif, comme il l'était avant dans l'énumération donnée « sans arguties, sans syllogismes, sans déductions » (l. 11). Il est donc impossible, d'après le constat final de cette dernière phrase, de retranscrire la beauté de la nature avec le

langage poétique. Cette expression semble résoudre aussi le dilemme exprimé juste avant : « faut-il éternellement souffrir, ou fuir éternellement le beau ? » (l. 18-19). La quête de la beauté débouche inéluctablement sur une douloureuse impuissance créatrice : la poésie ne peut rendre la beauté, l'immensité, le spectacle de la nature.

On pourra lire avec les élèves d'autres poèmes des *Fleurs du mal* de la section « Spleen et Idéal », pour montrer qu'ici le Spleen semble vainqueur, même si, tout en avouant une impossibilité à créer, le poète écrit un très beau poème en prose !

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans « Le Confitteur de l'artiste », Charles Baudelaire affirme que « L'étude du beau est un duel où l'artiste crie de frayeur avant d'être vaincu. » (l. 19-20). L'intitulé invite à se placer du point de vue de la réception de la beauté (par différence avec la création), comme lorsque le poète contemple la mer. La perception d'une beauté trop intense, dans l'art ou dans la nature, peut-elle être cause de souffrance ?

I. Pour percevoir la beauté, il faut s'y rendre sensible, or cultiver la sensibilité peut accroître la souffrance.

1. Se rendre sensible à la beauté, c'est se laisser émouvoir, et celui qui cherche à aiguïser en lui la sensibilité souffrira sans doute davantage. Rimbaud, dans l'« Alchimie du verbe », raconte l'épreuve de la folie :

« Ma santé fut menacée. La terreur venait. Je tombais dans des sommeils de plusieurs jours, et, levé, je continuais les rêves les plus tristes. J'étais mûr pour le trépas, et par une route de dangers ma faiblesse me menait aux confins du monde et de la Cimmérie, patrie de l'ombre et des tourbillons. Je dus voyager, distraire les enchantements assemblés sur mon cerveau. Sur la mer, que j'aimais comme si elle eût dû me laver d'une souillure, je voyais se lever la croix consolatrice. J'avais été damné par l'arc-en-ciel. Le Bonheur était ma fatalité, mon remords, mon ver : ma vie serait toujours trop immense pour être dévouée à la force et à la beauté. »

Il conclut ainsi : « Cela s'est passé. Je sais aujourd'hui saluer la beauté. »

2. La rencontre avec des œuvres d'art peut bouleverser au point de provoquer une souffrance, comme dans ce que l'on nomme le « syndrome de Stendhal », qui se caractériserait par des palpitations, des vertiges et même des visions devant la profusion des œuvres d'art.

Ce syndrome est nommé ainsi en référence à un passage de *Rome, Naples et Florence*, où Stendhal raconte son étape à Florence : « J'étais arrivé à ce

point d'émotion où se rencontrent les sensations célestes données par les Beaux-Arts et les sentiments passionnés. En sortant de *Santa Croce*, j'avais un battement de cœur, la vie était épuisée chez moi, je marchais avec la crainte de tomber. »

II. Le sublime peut être source de souffrance.

1. Par différence avec le beau, le sublime suscite un plaisir mêlé de déplaisir. Edmund Burke, dans ses *Réflexions sur l'origine de nos idées du sublime et du beau*, distingue le beau, qui suscite un plaisir sans mélange, du sublime, qui provoque un délice teinté de souffrance. Le beau et le sublime sont deux émotions différentes, provoquées par des objets différents. Ainsi, le déchaînement des éléments dans une tempête est sublime, tandis que les collines de Toscane sont belles. Une Madone de Raphaël est belle ; tandis que le *Jugement dernier* de Michel-Ange (voir p. 327), dont Vasari a souligné la *terribilità*, est sublime.

Voir atelier sur la distinction entre beau et sublime p. 132 : « L'esprit se sent ému lors de la représentation du sublime dans la nature, tandis que, lors du jugement esthétique sur le beau dans la nature, il est dans un état de *calme* contemplation. »

2. D'après l'analyse kantienne, le sublime nous déstabilise car il ne peut être ressaisi par nos facultés. Le « sublime mathématique », que Kant définit comme « l'absolument grand », comme celle des montagnes ou des pyramides, peut susciter un sentiment d'écrasement. Le « sublime dynamique » est le sentiment que provoque la nature comme force, par exemple les volcans (voir p. 132). Dans les deux cas, nos facultés que sont l'entendement et l'imagination sont confrontées à un objet qui les dépasse et qu'elles ne peuvent ressaisir.

TEXTE 6 Le poète voyant → manuel p. 117

► Arthur Rimbaud, Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871.

Rimbaud et son recueil Les Illuminations, ou celui des Cahiers de Douai, feront sans doute écho dans la mémoire des élèves et leur parcours de lecteur. Dans l'extrait proposé, Rimbaud définit l'artiste dans sa vocation de poète, à la fois proche et éloigné des hommes. Ce passage peut être complété en prolongement par la lecture de l'extrait qui contient la formule célèbre « Je est un autre » (cf. manuel p. 153, texte 3) qui vient soutenir l'analyse de la sensibilité de l'auteur.

QUESTIONS

1. Cet extrait de la lettre à Paul Demeny se présente sous la forme de courts paragraphes, qui se réduisent parfois à une seule phrase : « Je dis qu'il faut être voyant, se faire VOYANT. » (l. 8) et « Donc le poète est vraiment voleur de feu. » (l. 20). Le poète

met ainsi en valeur la nécessité pour l'artiste d'être « voyant », c'est-à-dire avoir une capacité, comme mue par des forces divines, de percevoir et de comprendre le monde, ce que les simples « mortels » (les non-poètes) ne perçoivent pas. On observe d'ailleurs, dans cette même phrase, l'utilisation d'italiques et des majuscules sur le terme « voyant ». L'affirmation essentielle d'un poète prométhéen « voleur de feu », qui semble disposer d'une force exacerbée, démesurée, en proie à une forme d'hybris, fonctionne de la même manière, comme une sorte de vers isolé. On retrouve dans cet extrait d'autres termes en italiques comme « égoïstes » (l. 4), « *dérèglement de tous les sens* » (l. 9-10), qui expriment également l'excès, la démesure. À partir de la ligne 21, on note en italiques « *là-bas* », qui désigne sans précision l'origine mystérieuse de cette nouvelle langue à trouver. Puis à la fin du dernier paragraphe les expressions « *sa marche au progrès* » (l. 36), « *multiplicateur de progrès* » (l. 38) soulignent la nécessité d'avancer dans la quête poétique. En outre, on remarque les tirets dans les deuxième et troisième paragraphes, qui viennent mettre en valeur, comme des exclamations, les phrases clés aux lignes 14-15 et 26 à 30. Ces phrases évoquent l'idée essentielle de la quête de « *l'inconnu* » (l. 14) et la progression dans cette démarche poétique. De même « *parfaire un dictionnaire* » (l. 26) évoque le but recherché. La majuscule, notamment à « *Savant* » (l. 14) met en valeur le pouvoir particulier du poète. Ainsi, tous ces moyens typographiques marquent la recherche d'une nouvelle démarche poétique qui s'appuie sur l'invention d'un nouveau langage en même temps que sur une attitude inédite du poète moderne, séparé des hommes, et mû par la volonté d'atteindre à un certain niveau de voyance grâce au bouleversement volontaire des sens.

2. « Je dis qu'il faut être voyant, se faire VOYANT » (l. 8) est une phrase essentielle, car elle implique la nécessité pour le poète de développer ses facultés visuelles, au-delà de la norme « humaine ». Le « je dis » et « doit » imposent l'obligation pour le poète de se transformer, ce que l'on note dans la formation « se faire », donc se transformer. Dans la suite de l'extrait, le narrateur explique les moyens pour développer cette voyance, puis la quête et son aboutissement, ce qui se termine sur des limites que donne cet état. Les moyens sont notamment le changement total de perception du monde, comme le montrent les trois adjectifs : « long, immense et raisonné » qui caractérisent le « *dérèglement de tous les sens* » (l. 9), puis l'expression globalisante « *toutes les formes* » (l. 10). Être « voyant » est une démarche qui impose un approfondissement, une « quintessence » comme dit Baudelaire, et une souffrance, dont on note le champ lexical (« souffrance » ; « folie », l. 10 ; « poisons », l. 11 ; « torture », l. 12). Être « voyant » est aussi un état qui permet un double aboutissement : l'accès à un état

hors norme humaine, en dérèglement physique et moral, ce qui conduit à l'isolement du poète, qui devient « maudit » (« malade », « criminel », l. 13). Mais en même temps, cet état de « voyant » permet de découvrir « l'inconnu » grâce à un développement prométhéen de la vision. Cependant, le poète rencontre des limites dans cette quête : « perdre l'intelligence de ses visions » (l. 16). Cet état semble dépasser la condition humaine du poète. Être voyant est donc être dans un état comme divin, voir des « choses inouïes et innommables » (l. 17).

3. Le poète est « voleur de feu » et « porteur de progrès », dans la mesure où il doit transmettre de nouvelles connaissances aux hommes, sorte de Prométhée qui sauve l'humanité. Le poète est un intermédiaire, un interprète, un « medium » de la transmission poétique. Il doit trouver un langage qui s'adresse à « l'humanité », aux « animaux » (l. 21) comme l'a fait Orphée, pour transmettre une nouvelle poétique. Dans le dernier paragraphe, Rimbaud tente de définir ce nouveau langage : « Cette langue sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée et tirant (l. 31-32). On pense au poème « Correspondances » de Baudelaire (voir le prolongement proposé), car ce langage traduit tous les sens, et doit être « accrochant la pensée et tirant » (l. 32), comme dans une dimension de « progrès » pour les hommes. Ainsi le poète est celui qui révèle, qui permet, qui développe le « progrès » (l. 5), l'évolution de l'humanité. Dans la dernière phrase, le poète devient un « multiplicateur de progrès » (l. 38), car c'est lui qui transforme « énormité » en « norme » : il est le révélateur, le porteur, l'interprète de ce nouveau langage et acquiert ainsi une dimension de nouveau Prométhée, pour comprendre le monde et accéder à cette quête.

VERS LE BAC

Essai littéraire

Analyse du sujet : interrogation sur la « sensibilité du poète », c'est-à-dire ses sentiments, ses sensations, sa perception sensible de la nature, du monde, sa capacité à ressentir les émotions ; réflexion autour des termes « une force » et une « faiblesse » : deux définitions antinomiques qui renvoient au texte de Rimbaud (capacité exacerbée qui débouche sur un aveu d'incapacité à dépasser la souffrance et trouver un nouveau langage) ; comparaison avec le texte 5 (« Le Confiteur de l'artiste » de Baudelaire) dans lequel le poète s'avoue vaincu.

Problématique : peut-on dépasser cette opposition et faire de la faiblesse une force ?

Proposition de plan :

- I. C'est une force
- II. C'est en même temps une faiblesse
- III. Mais le poète peut la transcender

Exemple de réponse rédigée

Les origines de la poésie trouvent leur image dans le mythe d'Orphée, premier poète inspiré des dieux et sachant charmer hommes, animaux et nature avec sa lyre. Sa musique et ses vers sont d'une telle force qu'ils envoûtent le monde terrestre comme le monde des Enfers, où Orphée descend chercher vainement son Eurydice. L'amour est donc son inspiration et la marque de sa sensibilité. Ainsi les sentiments du poète témoignent de sa force, mais Orphée échoue à faire revivre celle qu'il aime, comme le poète romantique, notamment, ne parvient pas toujours à dépasser sa souffrance. La sensibilité du poète est-elle donc à la fois force et faiblesse ? Cet antagonisme peut-il être dépassé ? Nous pouvons voir que la sensibilité est assurément une force pour les poètes, mais aussi la marque d'une forme de faiblesse, voire d'échec. Le poète peut-il alors le dépasser par sa force créatrice ?

La sensibilité est assurément une force chez les poètes. Elle est définie par des sensations exacerbées, par exemple face à la nature. Les romantiques développent en particulier cette sensibilité dans des paysages marqués par la présence de l'eau, sous forme de lac, mer ou pluie. On peut citer la prose poétique de Chateaubriand qui, dans *René*, relate les promenades au bord du lac, en compagnie de sa sœur (texte 2). Le narrateur René est imprégné de la douceur, des « délices » de cette nature et se sent en harmonie avec elle. C'est cet accord qui lui confère la force d'exister, de vivre et de se souvenir. De même, Lamartine, dans son poème « Le Lac » des *Méditations poétiques*, évoque la fuite du temps et la femme aimée que sa sensibilité face à la nature fait naître. Les sensations visuelles comme les sensations auditives se trouvent nourrir les images du poème et la réflexion sur le temps : « Ô temps, suspens ton vol ! ». La sensibilité du poète se lit donc dans la perception exacerbée du monde, comme le montre aussi Baudelaire dans « Le Confiteur de l'artiste », face à « l'immensité de la mer », qui lui permet d'écrire. Mais elle est aussi une force dans la mesure où elle donne au poète la possibilité de développer une méditation sur l'homme, la condition humaine et celle du poète, comme en témoignent aussi les romantiques et pré-romantiques tels Jean-Jacques Rousseau dans les *Rêveries du promeneur solitaire* (texte 1). Méditation et rêverie donnent au poète la force d'écrire, mais aussi celle de communiquer avec les lecteurs.

Cependant cette sensibilité peut aussi être une faiblesse dans la mesure où elle entraîne chez le poète une souffrance, une hypersensibilité en quelque sorte, qui entraîne sa mélancolie. En témoigne Gérard de Nerval, par exemple, qui rêve avec nostalgie d'un passé mythique, à travers l'image d'Adrienne. La jeune femme chante des « mélodies » d'un passé révolu et féérique. Cette mélancolie traverse et nourrit

la poésie des romantiques et les enferme dans une souffrance, un sentiment d'échec, une douleur insurmontable. Tel est le spleen que connaît Baudelaire et qu'il évoque dans son recueil des *Fleurs du Mal*. Le sentiment d'échec se lit alors dans l'impossibilité de dire le monde, dans celle de trouver un nouveau langage qui le traduise. C'est ce que Rimbaud évoque dans sa lettre à Paul Demeny (Texte 6). Le poète doit se faire « voyant » mais se heurte alors au monde et à son immensité. Le « duel » avec la nature le fait « vaincu ». La faiblesse rencontrée est donc l'impossibilité à se dire, à dire le monde, la « petitesse » de la « voile » qu'évoque encore Baudelaire, face à la Beauté de la nature. La condition du poète est trop marquée par l'isolement, l'incapacité à embrasser le monde par ses vers. Il reconnaît ses faiblesses et les avoue, ce qui conduit la sensibilité forte du poète à devenir une impossibilité à vivre. Et elle le conduit au deuil, à la mort. Elle est donc bien force et faiblesse et lorsque l'équilibre est là, le poète peut écrire.

Mais cette situation peut aussi le rendre incapable d'écrire, comme le reconnaît Baudelaire. Est-il alors possible de dépasser cette aporie ? Il semble que paradoxalement, tout en disant qu'il ne peut écrire et dire le monde, Baudelaire réussisse à faire jaillir la poésie et transforme ainsi la « boue » en « or ». Cette alchimie crée aussi les « Fleurs du mal » ; la force créatrice donnée au poète par sa profonde sensibilité lui permet aussi de tendre constamment vers un idéal, vers une quête de l'absolu qui le dépasse et le transcende. Ainsi fait-il de sa faiblesse apparente une force. De même, Rimbaud avoue chercher un nouveau langage pour communiquer et traduire le monde aux hommes et, tel Prométhée, sa sensibilité le fait « voleur de feu » et « voyant » pour faire progresser l'humanité. Ainsi la poésie retrouve dans les revers de la sensibilité une nouvelle force qui est la création artistique. La mélancolie devient aussi source d'inspiration et de nouveau langage, les amours deviennent de nouveaux chants orphiques, qui ne meurent jamais. Au XX^e siècle, Philippe Jaccottet (texte 7) montre aussi la force de la faiblesse du poète qui, simple veilleur, sait aussi entendre le monde et le protéger de sa lumière. Le « travail du poète » est là encore à la fois humble et prométhéen.

La sensibilité du poète est donc à la fois force et faiblesse. Elle est la traduction de sentiments divers, d'une perception aiguë du monde qui conduit parfois l'artiste à souffrir en écho aux souffrances du monde, à concevoir sa petitesse. Mais comme le déclare Louis Aragon, « La souffrance enfante les songes / Comme une ruche ses abeilles / L'homme crie où son fer le ronge / Et sa plaie engendre un soleil » dans *Les Poètes*. Il en est de même pour le « soleil noir » de la mélancolie de Gérard de Nerval (« El Desdichado »), qui conduit le poète à créer.

✚ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 7 À l'écoute du monde

sensible

→ manuel p. 118

► Philippe Jaccottet, « Le Travail du poète », *L'Ignorant*, Gallimard, 1958.

Philippe Jaccottet a d'abord été marqué par les surréalistes, puis s'en est vite démarqué, cherchant une nouvelle forme de langage poétique. Il quitte le monde intellectuel parisien après la guerre pour vivre avec sa femme artiste peintre en Provence, à Grignan. Il publie plusieurs recueils dont L'Effraie et L'Ignorant. Sa poésie est marquée par la sensibilité profondément humaine du poète, son caractère d'humilité et d'écoute du monde.

QUESTIONS

1. Le poème est composé de trois strophes d'inégales longueurs. Dans la première strophe, un quatrain, Jaccottet définit le travail du poète, qui est de « veiller comme un berger » (v. 3) et « d'appeler/tout ce qui risque de se perdre s'il s'endort » (v. 3-4). Cette strophe est l'annonce de ce qui se développe ensuite. Dans la deuxième strophe, on trouve en effet l'évocation d'une scène, d'une « dame » (v. 12) mystérieuse, et d'interrogations dans les vers 5 à 19. Cette peinture est aussi parsemée de parenthèses (v. 6, 11 et 12 à 19), dans lesquelles se déroule tout un questionnement sans réponse. Les guillemets ouverts au vers 16 et refermés après les points de suspension du vers 19 (« Ô dame ! revenez maintenant parmi nous... ») laissent place à un dialogue à voix unique, comme laissée en suspens. Enfin la dernière strophe se développe sur les vers 20 à 27 comme un constat : « Tel est le monde » (v. 21), une conclusion, qui s'achève sur la comparaison « comme un homme à genoux [...] » (v. 26-27). Ainsi l'ensemble de ces vingt-sept alexandrins est d'une mystérieuse composition à l'image des parenthèses et des interrogations posées comme dans un dialogue avec le lecteur. Le temps semble comme suspendu et la poésie fluide. En témoignent les nombreux enjambements, les effets de suspension, d'interrogations, d'attente créés par les parenthèses.
2. Le thème du regard est très important dans ce poème car il contribue à définir le « Travail du poète ». En effet dès la première strophe « L'ouvrage d'un regard » (v. 1) réunit le rôle du poète et la vue. Le « Travail du poète » est un « ouvrage d'un regard ». Le poète est celui qui observe, qui veille « d'heure en heure » quitte à être « affaibli » (v. 1) : il doit donc « rêver », « former des pleurs » (v. 2), « veiller », « appeler » (v. 3). On note l'énumération de ces infinitifs qui sont

les actions du poète qui « rêve », et nous conduit ainsi dans un monde irréel, mais aussi veille et protège les hommes de son regard « comme un berger » (v. 3) qui surveille son troupeau, constamment. Dans la deuxième strophe, on observe également l'importance du regard au vers 7 (« je vous regarde »), en écho à la première strophe. Dans la troisième strophe, on note le polyptote du verbe « voir » : « nous ne la voyons pas » (v. 22), « de ne plus voir » (v. 25) et « verrait » (v. 26). Le regard parcourt donc l'ensemble du poème et il se trouve lié au thème de la lumière (« éclairé », v. 5 ; « brille », v. 9 ; « lueurs », v. 10 ; « lampe », v. 13 ; « maigre feu », v. 27), en opposition à celui de l'obscurité qui empêche de voir : « ombre » (v. 20 et 21), « obscure » (v. 9), « cachée » (v. 20), « ce qui scintille et va s'éteindre » (v. 23). Les sensations liées à la vue, la force de voir sont donc essentielles pour le poète, car elles constituent son travail. Mais il lui faut lutter contre l'absence de lumière.

3. Le thème du temps et de la temporalité sont également essentiels dans ce poème. Dans la strophe 1, on trouve un présent de vérité générale : « L'ouvrage d'un regard [...] n'est pas plus de rêver que [...] » (v. 1-2). Mais dans les deux autres strophes se mêlent présent et passé. On note « je vous regarde » (v. 7), « je vous appelle » (v. 9), mais aussi le passé composé « qu'avez-vous fait » (v. 16), l'imparfait « fallait-il » (v. 18). De même les adverbes « autrefois » (v. 10), « longtemps » (v. 22), « hier » (v. 21), tout comme dès la strophe 1 « d'heure en heure », « Dans l'ombre d'hier et d'aujourd'hui » (v. 20) soulignent le mélange des temps, l'impossibilité à fixer un instant précis, la volonté du poète de faire ressurgir un souvenir, celui d'une « dame », « d'une défunte ». Le poète lie la mort à la vie, comme en témoignent ces formulations : « liant les défunts à l'enfance » vers 11, « vous qui vous éloignez toujours », « s'absenter » vers 18. La « dame » semble avoir disparu et même si l'auteur s'interroge, l'interroge sur sa disparition, elle ne paraît pas pouvoir revenir, telle Eurydice perdue à tout jamais par Orphée. « La lumière est éteinte ». Ainsi le travail du poète est de maintenir en vie, de veiller sur les hommes, de lutter contre la mort, même s'il est « affaibli », « appauvri », devant un « maigre feu ».

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

Analyse du sujet : un titre programmatique du poème ; définition du « Travail du poète » (cf. questions 1 et 2) ; rôle de la poésie comme écoute et attention au monde.

Méthodologie : on pourra s'appuyer sur les réponses détaillées aux questions précédentes.

Proposition de plan

Cette question d'interprétation permet de s'interroger sur la manière dont Philippe Jaccottet envisage le « travail du poète ». Quelles définition et image de la poésie donne-t-il ?

I. Le poète travaille à partir de sa sensibilité visuelle : explication du rôle du regard et de l'antithèse lumière/obscurité (cf. réponse question 2).

II. Ce regard au monde est celui d'un veilleur éternel : mélange et la confusion des temps, la perte des repères dans un dialogue incertain et sans réponse, des parenthèses qui évoquent un mystère, une parole silencieuse (cf. réponse question 3).

III. Son écoute au monde est essentielle pour lutter contre l'oubli, contre l'obscurité, car il ne peut faire renaître les ombres des défunts : le poète ne domine pas le monde, mais se trouve dans une position humble de pauvre, auprès « d'un maigre feu », comme un « ignorant » pour ne pas imposer un savoir, une posture supérieure à celle des autres hommes. Sa sensibilité lui permet de percevoir le monde, mais non de le déchiffrer : « nul ne le sait ». Et cette écoute, cet état de veille est une manière de continuer à nourrir la poésie, d'en faire une inspiration marquée non pas par un sentiment d'échec, mais par un sentiment d'humilité (cf. réponse question 3/mythe d'Orphée).

Conclusion

Le travail du poète est de dire le monde, de le chercher et de le nommer dans ses ombres et lumières. En dialoguant avec lui, en gardant en mémoire des instants, des êtres aimés, l'homme évite l'oubli et la mort, même si tout n'est pas dicible ou traduisible par les mots. Le poème existe et le poète continue de veiller inlassablement.

Prolongement

On pourra donner à lire d'autres textes de l'auteur en complément, comme le poème « La voix » par exemple, pour s'interroger sur la fonction et la posture du poète par rapport au monde qui l'entoure.

RÉSONANCES La sensibilité

du peintre

→ manuel p. 119

► Odilon Redon, *À soi-même* : journal, 1867-1915.

Odilon Redon évoque dans son journal les différents peintres et peintures qu'il a observés et analysés. Il donne à travers ses critiques sa conception de la peinture et de ce qui fait, selon lui, un bon artiste. On pourra proposer aux élèves en prolongement d'analyser des œuvres de Redon, comme *Le Cyclope*, qui sont comme des miroirs de sa conception de la sensibilité de l'artiste peintre.

1. Odilon Redon évoque dans le premier paragraphe différents peintres. Le premier cité est Millet, peintre du XIX^e siècle, apprécié pour « deux facultés » (l. 2) : « il fut peintre et penseur » (l. 4). Odilon Redon admire la faculté chez Millet de « sentir » la nature et

de la rendre « pleinement sensible aux autres » (l. 8). Le deuxième peintre cité est Velasquez, dont l'auteur apprécie ce qu'il appelle la « sensualité exquise » (l. 9). Velasquez reproduit avec « virtuosité » (l. 17) la nature qu'il contemple. Mais par-là même il se trouve « passif » (l. 19), « soumis à la reproduction immédiate de l'objet lui-même. » (l. 17-18). Laisser « à la nature le soin de parler » (l. 20) est aussi une faculté qu'Odilon Redon reconnaît chez les peintres hollandais. Enfin, il apprécie chez les peintres réalistes comme Courbet, puis chez le groupe des « *intransigeants* ou *impressionnistes* » (l. 25) la faculté de représenter différentes nuances, de chercher « dans la couleur des délicatesses imprévues et nouvelles » (l. 28). Ainsi, s'agit-il pour ces peintres de reproduire la réalité, mais de manière pensée par le choix des couleurs, par la « palette » (l. 8) de la perception et des contrastes créés.

2. Odilon Redon admire chez Dürer la faculté à transmettre par son œuvre « sa pensée même » (l. 31), ce qui fait écho aux qualités trouvées chez Millet au début de l'extrait. Or cette capacité à penser donne également à comprendre chez Dürer l'homme lui-même, « la vie de son âme » (l. 31), ce qui « est très humain, très vivant » (l. 32). On peut observer le tableau proposé, *Autoportrait avec des gants*, pour souligner avec les élèves le regard du peintre, qui s'adresse aux spectateurs, dans une certaine complicité. Les couleurs marquent l'opposition dans les vêtements du peintre vêtu de blanc, noir et rouge. Les traits, les plis sont rendus de manière précise et fine, réaliste. Ses cheveux blonds contrastent sur le fond noir. Le paysage que la fenêtre laisse voir permet d'accéder à un extérieur teinté du

bleu du ciel en particulier. Une sensibilité extrême se dégage du visage aux traits fins, des mains gantées posées sur le devant du tableau. Le peintre idéal est celui qui regarde le monde, et y médite.

3. L'artiste idéal évoqué par Odilon Redon est de celui qui s'intéresse aux couleurs, qui travaille sur la « palette » (l. 8) avec virtuosité, donne à voir sa sensibilité, mais qui réfléchit également à son art, aux mécanismes de sa pensée. Le peintre idéal est donc celui qui permet à ses spectateurs de percevoir ces deux enjeux : rendre la « pensée même » (l. 31) de l'artiste et sa part d'humain, d'homme sensible.
4. Odilon Redon affirme qu'il s'agit pour le peintre de développer sa perception du monde, d'observer les « phénomènes du dehors » (l. 10), de sentir la « nature directe » et de la rendre « pleinement sensible aux autres par la palette » (l. 7-8). Le travail du peintre consiste donc à se laisser comme soumettre au monde, s'en imprégner, mais ensuite, par le pouvoir de la pensée, s'en détacher et créer. La peinture rend alors compte de l'âme du peintre, de sa sensibilité aux nuances qui l'entourent, aux objets, aux paysages...

SUJET DE BAC

→ manuel p. 121

- Albert Camus, discours du 10 décembre 1957, dit « Discours de Stockholm ».

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 1 Avant l'émotion, l'attention

→ manuel p. 122

► Henri Bergson, *Histoire des théories de la mémoire, cours au Collège de France 1903-1904*, « Conférence du 19 février 1904 », Paris, PUF, 2018, p. 174.

Dans ce passage extrait des cours donnés par Bergson au Collège de France, le philosophe s'attache à expliquer la raison pour laquelle, dans leur profonde nouveauté, les chefs-d'œuvre ont la plus grande peine à se faire accepter par leurs contemporains, et se trouvent le plus souvent d'abord rejetés. Ce fait s'explique selon lui par le mécanisme plus général de l'attention : faire attention à quoi que ce soit dans notre expérience suppose une mise en relation de ce que nous percevons avec ce que nous connaissons déjà. Si l'écart est trop grand entre la perception et le souvenir, entre ce que l'on découvre et ce que l'on connaît, les conditions de l'attention disparaissent. Il en est de même dans le cas de la réception d'une œuvre d'art : plus grande est sa nouveauté, plus difficile seront les conditions de sa perception, et donc de sa réception.

QUESTIONS

1. Selon Bergson, notre attention ne se fixe pas mécaniquement ni automatiquement sur une œuvre d'art. Il faut qu'une rencontre se produise entre notre perception et notre mémoire, autrement dit, que ce que nous voyons, lisons ou écoutons, fasse écho à quelque chose que nous connaissons déjà, faute de quoi nous resterons complètement indifférents à ce qui se présente à nous, dès lors que les conditions ne sont pas réunies afin qu'ait lieu la rencontre avec l'œuvre.
2. Si l'on suit Bergson dans ce passage, la sensibilité aux œuvres d'art n'est pas immédiate. Il faut qu'une certaine connaissance prépare notre sensibilité. Le rôle du critique d'art de ce point de vue est peut-être de nous préparer à recevoir ce qui, autrement, nous resterait lointain ou étranger. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'émotion esthétique exige donc une préparation, une éducation.
3. D'après Bergson, la nouveauté d'une œuvre d'art ne s'impose pas d'elle-même dans notre expérience. Il ne suffit pas de voir ou d'entendre une œuvre une première fois pour que sa nouveauté nous frappe. La nouveauté résulte toujours d'un écart entre ce

que nous percevons et ce que nous connaissons, de sorte que si l'écart entre ce que nous voyons ou entendons, et ce que nous connaissons est trop grand, la « coalescence » (terme de Bergson) entre la perception et le souvenir ne peut se faire, de laquelle résulterait l'attention à l'œuvre.

TEXTE 2 « Revivre nos tentations d'être poète »

→ manuel p. 123

► Gaston Bachelard, *La Poétique de l'espace*, PUF, 1957, p. 9.

Dans ce passage extrait de *La Poétique de l'espace*, Bachelard nous explique d'où vient selon lui le plaisir de lire de la poésie. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce plaisir n'est pas celui de l'exotisme d'une langue extraordinaire, étrangère, lointaine, inconnue. Il s'explique au contraire par le désir qui nous habite tous « d'être écrivain ». À ce titre, les auteurs qui nous touchent le plus sont surtout ceux qui attisent le plus en nous ce désir, nous donnent le sentiment de « nous concerner ».

QUESTIONS

1. Dans ce passage, Bachelard soutient que le plaisir pris par le lecteur de poésie tient à ce que la page lue réveille en lui un « désir d'être écrivain » (l. 9). Une telle thèse, qui associe plaisir de lire et désir d'écrire, ne va cependant pas de soi, puisque l'acte de lire paraît le plus souvent déconnecté de celui d'écrire : le lecteur des *Fleurs du mal* sait bien, sent bien, qu'il n'est pas, qu'il ne pourra jamais en être l'auteur. On pourrait même dire que le plaisir que nous tirons de la poésie tient justement à la découverte de quelque chose qui surpasse et surclasse nos capacités. C'est ce que Bachelard conteste justement. Selon lui nous ne sommes jamais extérieurs et purement passifs devant la page d'un grand poète. À son contact, tout se passe comme si nous étions l'objet d'une telle page (voir la citation de Richter, lignes 23-26, qui est la clé du passage), ainsi que le sujet, au double sens de ce dont elle parle, et de son auteur, ne serait-ce que virtuellement, à travers le désir qu'elle suscite en nous d'écrire. Dans la lecture heureuse, il y a donc fusion multiple : de l'auteur et du lecteur, de ce que je lis et de ce que je suis, du sujet et de l'objet.

2. L'orgueil est ordinairement une passion sociale, qui naît donc au contact des autres, et qui se nourrit de mon désir de les dominer. La « pointe d'orgueil » (l. 4) dont parle Bachelard ne s'éprouve qu'au contact des grands textes, dans l'expérience *solitaire et intérieure* de la lecture. Surtout, cet orgueil ne se fige pas en une conduite ou un éthos, il ne s'empare pas de tout mon être, il a un caractère fugace, éphémère et ne dure que dans l'instant d'une lecture heureuse.
3. L'admiration que Bachelard nous invite à envisager au contact des œuvres a un statut particulier. D'ordinaire l'admiration s'éprouve devant quelque chose ou quelqu'un que nous jugeons supérieurs à nous et à nos capacités. Ici, l'admiration semble au contraire nous inviter à l'écriture, à la création. Elle ne nous laisse pas dans un état de passivité et dans la posture du spectateur. Loin de nous décourager en nous dépassant, la beauté et la puissance géniale d'une page, d'un texte, d'une expression, s'accompagnent du désir de nous faire nous-mêmes écrivains.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► Après avoir, en introduction, expliqué la notion de « lecture heureuse » selon Bachelard, les élèves sont assez libres ici de proposer leur propre définition de ce concept.

Voici quelques arguments possibles :

1. La lecture est un moment calme, solitaire, qui permet de s'évader vers des mondes nouveaux ou différents en nous coupant de l'agitation du monde.
2. La lecture permet de découvrir l'univers et le style d'écrivains qui parfois sont de véritables « révélations » qui éclairent nos vies.
3. Les histoires vécues par les personnages sont parfois elles-mêmes joyeuses, et cela permet au lecteur de vivre un instant de plaisir, et de sortir heureux de sa lecture.

RÉSONANCES Apprendre à

connaître les émotions → manuel p. 124

► Yves Michaud, *Critères esthétiques et jugement de goût*, Éditions Jacqueline Chambon, 1999, p. 45-46.

Dans ce passage, Yves Michaud soutient, au sujet des œuvres d'art, une thèse qu'on pourrait qualifier de pragmatique (en référence à un certain courant des théories du langage qui fait une place centrale au « contexte » dans la conception de la signification). L'art n'a pas selon l'auteur vocation à nous divertir du réel en nous plongeant dans des représentations imaginaires, mais à promouvoir des manières de sentir en dressant, notamment à travers le théâtre et le roman, un inventaire ainsi qu'un mode d'emploi des affects. Dans cette perspective, la mise en œuvre des émotions apparaît comme essentiellement collective, tandis que les affects qui semblent spontanément offerts à notre

observation (l'amour, la haine, la colère, etc.) exigent un apprentissage que les XVII^e et XVIII^e siècles confiaient aussi bien aux traités des passions et des moralistes qu'aux romans et aux tragédies.

QUESTIONS

1. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'art n'a pas seulement pour fonction de nous faire éprouver des émotions, mais il nous les fait *connaître*. La fiction, loin de nous éloigner de la réalité ordinaire et du monde de la vie quotidienne, nous y reconduit, mais avec un surcroît d'intelligibilité. Selon Michaud, le théâtre et le roman reprennent sur eux la fonction des traités des passions des XVII^e et XVIII^e siècles en dressant l'inventaire des formes et des usages des passions.
2. Ce passage souligne la dimension sociale des affects et des sentiments. Nous n'éprouvons pas seuls les passions, elles supposent un ensemble de codes et de normes qui définissent les manières qu'une communauté a de ressentir les émotions. Ce qui permet d'articuler les dimensions individuelle et collective des passions, c'est surtout le *langage*, qui définit dans ce texte les conditions d'expression et de circulation des passions, c'est-à-dire leur traduction et leur communication. Nos émotions n'existent pas en dehors de la manière dont nous les disons, et c'est le rôle de l'art de nous aider à les nommer pour les acquérir afin de les reconnaître et de les mettre en œuvre.
3. Les normes « artistiques » désignent dans ce passage l'ensemble des règles propres à une communauté culturelle donnée à travers lesquelles une production peut, en son sein, être reconnue ou non comme artistique. Si une œuvre s'écarte trop de ces normes elle pourra en effet ne pas recevoir le statut d'œuvre d'art. Les normes « esthétiques » sont celles qui président non pas à la production de l'œuvre, mais à son appréciation et à sa réception. Or, les différents « lieux » où circulent les discours sur l'art (livres, traités, journaux, « salons », etc.) ont pour fonction d'élaborer et de diffuser les manières de sentir, de dire et de faire (des « grammaires », l. 27), dans les deux directions des artistes (création) et des spectateurs (réception).

À vous de jouer !

Dans le prolongement de ce passage, il est possible de confronter les deux approches mentionnées par Michaud, en s'appuyant sur un ou deux exemples précis, celui d'un ouvrage « savant » d'une part, par exemple le *Traité des passions* ou *Passions de l'âme* (1649) de Descartes, celui d'une œuvre littéraire d'autre part, par exemple *Britannicus* de Racine (1669). On pourra insister plus spécialement sur la différence d'exposition des passions, en restreignant la confrontation à une seule passion ou à un couple de passions, comme l'amour

et la haine, en insistant sur la différence des registres (« analytique » chez Descartes, à travers des définitions, « pragmatique » chez Racine, à travers une situation). L'enjeu pourrait être de montrer le pouvoir d'intelligibilité de la fiction dans le domaine des émotions. Entre ces deux registres, et en tâchant d'en souligner l'intérêt dans la perspective du texte de Michaud, on pourrait aussi s'intéresser au statut singulier des *Réflexions ou sentences et maximes morales* (1664) de La Rochefoucauld, et à son rôle dans la constitution d'une grammaire des émotions dont on pourra se demander si elle est propre à une époque, ou si elle est encore la nôtre, et pourquoi.

TEXTE 3 Le plaisir vient

de la forme

→ manuel p. 126

► Jean-Jacques Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, Chap. XIII, 1781, Paris, GF, 1993, p. 105-106.

Dans ce passage extrait de L'Essai sur l'origine des langues, Rousseau soutient la thèse selon laquelle l'émotion esthétique a son origine dans la « forme » qui s'adresse à l'esprit, plutôt que dans la « matière » qui frappe les organes. Ainsi, l'émotion se transmet-elle d'après lui selon un trajet psychique qui va d'une âme à une autre par l'intermédiaire d'une forme, et non de la réalité à notre corps par l'intermédiaire d'une sensation, selon une thèse mécaniste. Ainsi la meilleure musique n'est pas celle qui « décrit », c'est celle qui réactive des sentiments : pour évoquer dans sa vérité la tempête, la musique ne doit pas rendre l'agitation de l'océan, mais l'effet de cette agitation sur celui qui l'éprouve.

QUESTIONS

1. L'argumentation de Rousseau dans ce passage repose sur un dualisme clairement assumé entre l'âme et le corps, et sur la thèse selon laquelle l'émotion esthétique trouve son principe dans la première et non dans le second. Si une œuvre d'art nous touche, c'est en vertu d'un effet purement moral ou psychique, et non corporel ou physique. Plus concrètement, le support, ou plutôt le vecteur, de cette spiritualité ou de cette moralité de l'effet esthétique, c'est le dessin (plutôt que la couleur) dans la peinture, la mélodie (plutôt que les accords et les sons) dans la musique.
2. L'estampe (l. 9) a précisément pour fonction de montrer qu'en conservant les lignes d'un tableau, abstraction faite de sa couleur (c'est le principe de l'estampe), nous conservons intacte l'émotion dont il est porteur, tandis qu'à l'inverse, les couleurs sans le trait ne nous diraient plus rien.
3. La mélodie est à la musique ce que le dessin est à la peinture. La mélodie et le dessin sont du côté de la forme, tandis que la couleur et le son sont du côté

de la matière. Mélodie et dessin sont la vie et l'âme de la musique et de la peinture. Ils sont vecteurs de signification, et s'adressent directement à notre âme sans passer par la matière ou le corps.

4. L'émotion vient du dessin, et donc de la forme, plutôt que de la couleur et donc de la matière. La fonction du troisième paragraphe est d'établir ce point à partir d'une expérience de pensée, celle d'un peuple qui, ne connaissant pas le dessin, rechercherait l'émotion dans la couleur. Or, sans la mise en forme de la couleur par le trait, l'émotion resterait introuvable, de la même manière que le style d'un écrivain n'est pas dans l'encre de son stylo !

VERS LE BAC

Essai philosophique

Cette question peut être l'occasion de déplier les registres de l'émotion devant une œuvre d'art (le tragique, le comique, la surprise, le choc, etc.), au-delà de ce que l'on appelle sa « beauté ». Un préalable pourrait être ici de s'interroger sur ce que signifie « être ému » par une œuvre d'art (est-ce la même chose que devant la nature ?), et s'il n'y a pas des œuvres devant lesquelles nous sommes indifférents, notamment lorsque l'on s'ennuie (quelles sont alors les raisons de cet ennui devant une œuvre ?). Cette question pourrait parfaitement servir de fil conducteur à l'ensemble de ce chapitre, et donner lieu à un exercice qui consisterait à demander aux élèves de rechercher différentes réponses possibles à cette question dans les textes proposés (ce qui nous émeut : la « forme » pour Rousseau, la « couleur » pour Maldiney, le « pathos » pour Hegel, la signification humaine de l'œuvre – que le musée tend à occulter – pour Merleau-Ponty, la rencontre avec le monde original d'un artiste selon Proust).

TEXTE 4 La couleur du monde

→ manuel p. 127

► Henri Maldiney, *Regard Parole Espace*, L'Âge d'Homme, 1973, p. 137-138.

Dans ce passage, Henri Maldiney attribue à la couleur un rôle déterminant, comme l'élément à travers lequel un peintre parvient à instaurer une manière de sentir le monde. Cette relation de la couleur au monde est nommée « pathique » par l'auteur, ce qui désigne chez lui une couche profonde de l'expérience, celle de la « sensation », antérieure à son organisation pour nous en objets identifiables, utilisables et nommables. Contrairement à toute une tradition de la philosophie, la sensation n'est pas conçue par Maldiney comme un donné chaotique et amorphe qui appellerait une forme susceptible de lui donner du sens, mais comme ce qui, loin d'être une donnée déjà disponible dans l'expérience spontanée, doit être conquis à travers l'art comme une voie d'accès inédite au monde.

QUESTIONS

1. La couleur dans un tableau n'est pas un élément illustratif ou descriptif, mais fondamental et métaphysique, qui relève d'une communication de l'œuvre avec le monde, ses rythmes et ses vibrations profondes, antérieures à sa structuration, selon un retour à la puissance de la sensation sous la perception intellectualisée.
2. « Vincent » est le nom de la personne empirique et autobiographique, tandis que « Van Gogh » est le nom d'une présence ou d'un être au monde qui sont conquis par la peinture. « Un » Van Gogh (au sens d'un tableau) est en ce sens une vision originale du monde, plutôt que le nom d'un auteur-peintre.
3. Le moment pathique (voir encadré dans la marge pour sa définition) n'est pas une expérience privée et solitaire propre au peintre, mais une expérience partageable par l'intermédiaire du tableau. Un tableau n'est pas en ce sens ce qui donne une permanence à une émotion qui autrement serait purement éphémère, mais ce qui lui permet de se communiquer.

TEXTE 5 La puissance du pathos

→ manuel p. 128

- Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Cours d'esthétique I*, 1842, trad. J.-P. Lefebvre et V. Von Schenck, Aubier Flammarion, 1995, p. 309-310.

Dans ce passage, Hegel propose de comprendre les effets de l'art à travers le terme de « pathos », qu'il n'invente pas, mais qu'il reprend aux Grecs pour désigner la passion en un sens positif, comme expression d'une puissance universelle, et non pas négatif, comme manifestation du désordre des affects traditionnellement opposés à la raison. La présence du « pathos » dans une œuvre permet de comprendre comment quelque chose d'individuel peut avoir une portée universelle. Il doit être distingué de l'émoi comme agitation superficielle en ce sens qu'il exprime quelque chose qui est présent en tout homme.

QUESTIONS

1. Le pathos est selon Hegel la dimension fondamentale de l'art dont le sens est mixte, à la fois sensible et universel. Cette universalité relève d'une reconnaissance active et non d'une pure réaction passive et mécanique : le pathos n'est donc pas la même chose que l'émoi, qui se propage et se transmet lui aussi, mais selon une contagion affective spontanée. Par exemple, le combat d'Antigone pour donner à son frère une sépulture est son pathos, c'est-à-dire à la fois le moteur de son engagement et ce qui en nous fait écho de manière universelle, à travers une exigence de justice qui nous touche.

2. Le pathos est l'élément fondamentalement humain de l'art, son élément vrai. C'est pourquoi la représentation de la nature (le paysage) est considérée par Hegel comme « mineure » ou inférieure au regard des scènes historiques, dès lors que celles-ci sont immédiatement expressives d'un sens humain. Si un paysage doit nous toucher, ce ne sera que dans la mesure où il comportera une dimension de pathos.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Cette question invite à s'interroger sur la singularité de l'émotion esthétique. En d'autres termes, qu'est-ce qui caractérise une émotion non esthétique ? Quelle différence par exemple faut-il faire entre une colère ou une crainte réelles et une colère ou une crainte suscitées par une situation fictive ? On pourrait ici s'appuyer sur ce que dit Aristote dans *La Poétique* à propos du rôle de l'imitation et de la valeur singulière que prennent pour nous les choses dès lors qu'elles sont représentées : ce qui dans l'expérience ordinaire provoquerait en nous du dégoût devient tout à fait supportable dès lors qu'il est imité ou reproduit. C'est que l'imitation crée une distance qui rend possible le travail de la raison et de la réflexion et par conséquent de la connaissance.

TEXTE 6 Le faux prestige du musée

→ manuel p. 129

- Maurice Merleau-Ponty, *Signes*, Gallimard, p. 77-78.

L'analyse proposée dans cet extrait par Merleau-Ponty est tout entière imprégnée du principe fondamental de la phénoménologie selon lequel les choses ne possèdent pas d'existence indépendante, mais ont leur origine dans l'acte d'une conscience. Appliquée à la compréhension du musée, cette thèse conduit Merleau-Ponty à une critique de l'exposition comme occultation de l'origine vivante des œuvres. Coupées de l'activité vivante qui l'a engendrée, l'œuvre d'art perd sa signification humaine, sa signification pour nous, et nous devient étrange et comme étrangère.

QUESTIONS

1. Le musée instaure et programme selon Merleau-Ponty une attitude et un rapport faussés aux œuvres, dont il altère le sens authentique : il présente en effet l'inconvénient de fétichiser les œuvres en les coupant du travail réel qui les a portées à l'existence, avec ses hésitations, ses incertitudes, ses impasses. Le musée fait ainsi croire à une sorte de triomphe ou de conquête, trahissant par là la fragilité (essentielle, et non provisoire) du processus de création qui donne aux œuvres le statut de « tentatives ».
2. Le « milieu vrai de l'art » (l. 7-8), selon Merleau-Ponty, n'est donc pas le musée, mais bien plutôt l'atelier de

l'artiste, ou mieux, sa vie ou son existence, lieu d'un déploiement précaire, tissé de hasards et d'hésitations, temps jalonné d'essais, où l'acte de création se cherchait avec une modestie que la solennité du musée ne permet plus d'apercevoir.

3. Pour autant, il ne s'agit peut-être pas de renoncer à la fréquentation du musée, mais de s'y rendre avec la conscience que les œuvres ne sont que la trace ou l'écho d'un geste antérieur plein de doutes et d'incertitudes, les fragments détachés d'une existence pleine de contingences, que rien ne destinait à s'inscrire dans la nécessité d'une histoire de l'art.

À vous de jouer !

Dans cet exercice, les élèves sont invités à réfléchir à leur expérience du musée en la mettant en perspective avec le texte de Merleau-Ponty, dont ils peuvent, au choix, ou bien rejoindre la thèse critique, en dénonçant la solennité du musée, le rapport distancié qu'il instaure avec des œuvres qu'il sacralise, ou bien la nuancer, en évoquant certaines expositions (ou propositions) qui tenteraient, selon eux, de restituer la réalité et la fragilité du travail de création.

VERS LE BAC

Essai littéraire

Le sujet amène à s'intéresser à la notion de « patrimoine ». Lieu symbolique de préservation, de conservation, le patrimoine fait aussi courir le risque de figer les œuvres dans un temps passé, révolu, et de les couper de l'émotion qui a présidé à leur création. Cette réflexion nous conduit donc aussi tout naturellement, comme l'exige le sujet, à nous interroger sur la notion de « classique » : Les « classiques » sont-elles des œuvres devenues figées et coupées des époques qui les suivent ? Devenir un « classique », est-ce être condamné à ne plus pouvoir transmettre l'émotion créatrice ?

Le sujet incite, par sa question fermée, à adopter un plan dialectique :

I. Certes, appartenir à un « patrimoine » risque de figer une œuvre dans un passé révolu, duquel elle devient la représentation, sans plus avoir de lien avec les époques qui la suivent. De plus, elle prend le risque de devenir objet de contemplation, d'admiration, plutôt qu'objet vivant de réflexion pour le spectateur ou le lecteur.

II. Cependant, on peut imaginer que l'appartenance à un patrimoine pictural ou littéraire n'empêche pas une œuvre de continuer à « parler » aux générations futures. Au contraire, les artistes nouveaux peuvent s'en nourrir, s'en inspirer. Par ailleurs, contempler une œuvre dans un musée ou lire un grand classique de la littérature n'empêche pas de réfléchir, et certains tableaux, certains livres, même patrimoniaux, ont toujours de fortes résonances dans l'esprit des lecteurs et des spectateurs d'aujourd'hui.

III. D'ailleurs, on peut se demander si ce n'est pas cette double caractéristique, d'être à la fois objet d'admiration contemplative et objet de réflexion, qui permet aux œuvres de devenir de vrais « classiques » et de laisser leur trace dans notre histoire culturelle et dans notre patrimoine.

TEXTE ÉCHO Être fasciné par un tableau

→ manuel p. 130

► Daniel Arasse, *Histoires de peintures*, « Folio Essais », 2007, p. 21-23.

Dans ce passage, le critique d'art Daniel Arasse s'efforce de décrire l'origine de sa fascination pour un tableau. Cette dernière ne passe pas par ce que l'on serait convenu d'appeler la « beauté » de l'œuvre, mais plutôt par sa capacité à « penser sans mots », à dire quelque chose sans le dire. C'est exemplairement le cas selon Arasse dans le tableau de Fragonard, Le Verrou, tout entier construit sur un « non-dit ». Il n'est pas anodin que le sujet de ce tableau soit le désir, et la mise en question de sa violence. Le critique n'est-il pas toujours lui-même, face à l'œuvre, pris dans le jeu ou dans le piège de son désir de l'interpréter, au risque de lui faire violence ?

QUESTIONS

1. Les tableaux qui suscitent l'intérêt du spectateur sont ceux qui, selon Daniel Arasse, paradoxalement, ne nous « disent rien » (l. 9), à la lettre, sinon au figuré (puisqu'au contraire ils nous interpellent) : ils ne disent pas explicitement ce qu'ils donnent à penser ou à percevoir. C'est typiquement ce qui se passe devant le tableau de Fragonard, *Le Verrou*, qui ne dit pas ce qu'il veut dire, ne montre pas ce qu'il veut montrer : l'acte sexuel. Ce dernier *en même temps* va avoir lieu et, en un sens a déjà eu lieu, ou a lieu. S'il y a ici paradoxe, c'est parce qu'en nous arrêtant sous l'effet d'un « choc », le tableau met en mouvement la pensée, il nous donne à penser à partir d'un « innommable ».
2. Ce « rien » du tableau dont parle Daniel Arasse n'est qu'apparent. Si le sujet du tableau paraît se concentrer sur la partie droite, celle qui est occupée par les deux personnages et baignée dans un rai de lumière, la partie gauche paraît de ce fait « vide », ne comportant que des tissus froissés, draps et rideaux. En réalité, cette partie gauche concentre l'objet du désir : le genou (l'angle satiné du drap), le sexe féminin (entre les deux rideaux rouges) et les seins (les oreillers sur le lit) de la jeune femme, d'une part, le sexe masculin (le grand morceau de velours rouge qui pend sur la gauche, les deux sphères à sa base), d'autre part. Toute cette zone du tableau est alors comme une projection du désir des personnages (ou du spectateur) et du futur imminent (en réalité déjà

passé, selon une curieuse inversion narrative au regard du geste de fermeture du verrou accompli par le jeune homme qui devrait être antérieur au désordre de la partie gauche).

TEXTE 7 Multiplier les mondes

→ manuel p. 131

► Marcel Proust, *Le Temps retrouvé*, 1927, Folio, Gallimard, p. 202.

Dans ce passage célèbre extrait du Temps retrouvé, Proust soutient que la fonction de l'art est de permettre la connaissance de soi et des autres. Cette thèse signifie d'abord que l'art n'a pas de sens tout seul, indépendamment de la vie ou de l'expérience. C'est exemplairement sur la question du temps que cette fonction est explicitée par Proust. Nous ne cessons de perdre le passé, de vivre détaché de lui, et c'est à travers la littérature que nous pouvons le retrouver, comme le montre l'exemple également célèbre de la madeleine, qui est indissociablement une expérience vive et une expérience littéraire. Mais l'art est d'autre part, et aussi bien, le moyen de retrouver l'expérience des autres, en sortant de nous-mêmes et de notre seule perception. Par là, il multiplie les mondes possibles et accessibles, bien loin de n'être qu'une voie d'accès « au » monde.

QUESTIONS

1. La fonction de l'art, selon Proust, n'est pas de reproduire le réel ou la vie, mais de les expliciter, de les « développer » au sens photographique du terme, c'est-à-dire d'en faire apparaître toutes les virtualités. L'art est bien en ce sens une opération de connaissance, il ne « rend pas le visible, il rend visible », pour reprendre la formule de Paul Klee (voir p. 236). Le paradoxe est que la littérature ne nous coupe pas de la vie, de notre vie, pour nous projeter dans l'imaginaire. Elle nous rapproche de la vie, nous remet en contact avec elle, pour autant que les conventions dans lesquelles nous baignons (les clichés, opinions, généralités, etc.) nous en éloignent. Elle est reprise de contact avec soi et avec le réel, elle rejoint la tâche philosophique par excellence : la connaissance de soi.
2. Grâce à l'écriture, mais aussi à la lecture, nous pouvons « sortir de nous » (l. 25-26) et accéder à une expérience autre que la nôtre. Sans elle, nous serions comme enfermés dans notre propre expérience. La littérature nous ouvre ainsi à une vie plus riche, plus ample, une vie augmentée de celle des autres qui, sans elle, nous resterait à jamais inaccessible, étrangère et inconnue.
3. L'émotion propre à la littérature selon Proust tient à la multiplication des mondes évoquée à la fin du texte. À travers la lecture, nous pénétrons dans une

infinité de mondes possibles, chacun absolument unique et à jamais disponible par le biais de l'écriture, de la peinture, de la musique, etc., de sorte qu'à chaque fois nous nous rapportons de manière intime à chaque artiste qui, ce faisant, reste notre contemporain au lieu de disparaître dans le passé.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

1. Le début du texte formule un paradoxe qui surprend d'emblée le lecteur : l'auteur affirme en effet que nous sommes généralement dans l'ignorance de ce que nous sommes, de ce que nous possédons de plus intime, à savoir notre monde intérieur et ses richesses insoupçonnées. En effet, nous substituons à la réalité une « connaissance conventionnelle », c'est-à-dire le poids des habitudes sociales, la répétition de lieux communs, les préjugés, mais aussi une utilisation stéréotypée du langage. Selon Proust, « l'art véritable » permettrait donc à la fois de nous aider à nous révéler à nous-mêmes, dans ce que notre réalité a de plus authentique, mais aussi de nous révéler aux autres.
2. La suite du texte s'ouvre de nouveau sur une formule paradoxale, puisque Proust affirme que « la vraie vie, [...] c'est la littérature » (l. 14-15). Or, on a coutume de rattacher la littérature et l'art en général aux domaines de la fiction et de l'imaginaire. Pourtant, selon Proust, il est bien ici question de la « vraie vie », car il ne s'agit plus d'une vie sociale stéréotypée, et donc nécessairement superficielle, mais de notre vie intérieure, riche de sa subjectivité et de son authenticité.
3. Enfin, seul l'art nous permet, selon l'auteur, de « sortir de nous » (l. 25-26), de nous mettre véritablement à la place de l'autre, et d'entrer dans ce qui resterait le « secret » d'une vision de la réalité non partageable sans les moyens artistiques. Proust affirme que chaque homme possède des richesses artistiques profondément ancrées en lui ; mais nous manquons généralement du courage nécessaire pour aller les chercher et les partager. Or, il n'y a que par ce biais de l'art véritable que la communication authentique peut avoir lieu entre les hommes. Malheureusement, l'exploration du temps vécu, chez la plupart des hommes, se heurte à « d'innombrables clichés », qui forment comme autant d'obstacles à la quête de sa vérité intime et partageable.

ATELIER HUMANITÉS Distinguer des concepts

→ manuel p. 132

1. b. D'après ces deux définitions, on comprend que le sentiment de la beauté est lié à un état de contemplation et de sérénité de la part du sujet qui l'éprouve, tandis que le sublime place le sujet dans un sentiment d'agitation.

c. Du coup, on comprend qu'il n'est pas possible, en toute rigueur, de dire que la beauté est « émouvante », dès lors que l'émotion suppose une mise en mouvement (une « motion ») de celui qui l'éprouve. Cette émotion ne peut être atteinte que dans le sentiment du sublime.

2. b. La première série d'exemples se rapporte au sublime « mathématique » (elle renvoie au grandiose, à ce qui est plus grand sous l'angle de la « quantité »). La seconde se rapporte au sublime « dynamique » (ce qui surpasse nos forces sous l'angle de la « puissance »).

3. a. Ce tableau représente au premier abord des blocs de glace monumentaux au milieu d'une mer gelée. La superposition de plaques coupantes et l'amoncellement de pics hérissés composent un paysage aux formes quasi-abstraites, duquel se dégage une atmosphère hostile et chaotique. Au milieu de ces fragments juxtaposés, on aperçoit bientôt, au premier plan, des strates d'une teinte plus chaude qui semblent d'une autre matière, sans doute du bois, puis dans leur continuité un peu plus loin, en surface, à peine distinct dans l'angle du tableau à droite, une partie d'un navire sans aucun doute naufragé,

complètement immobilisée et intégrée au paysage au point de s'y fondre.

b. Le spectacle ici proposé semble se placer très nettement du côté du sublime plutôt que du beau : il restitue non pas une harmonie et une unité, mais bien plutôt un terrifiant fracas, celui issu du déchaînement de forces colossales au regard desquelles celles de l'homme paraissent dérisoires, à l'image de ce navire déchiqueté, disloqué, perdu dans ce chaos. L'amas central dressé rend presque sensible d'un seul regard la poussée verticale des forces cosmiques irrésistibles et démesurées qui ont ici surgi, et dont on parvient presque à « entendre » le fracas gigantesque et les craquements terribles.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 133

► Oscar Wilde, *Intentions*, « Le déclin du mensonge », 1891, trad. Philippe Néel revue par Carle Bonafous-Murat, Librairie Générale Française – Le Livre de Poche, 2000.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

CHAPITRE 3



Les métamorphoses du moi

Entrer par l'image

→ manuel p. 136

1. Tous les sens sont sollicités dans cette œuvre : la vue, l'odorat, le goût, l'ouïe et le toucher (par la texture des cheveux). On peut supposer d'emblée que le « moi » se construit en partie grâce aux sensations éprouvées, par ce que l'on aime ou n'aime pas, ces choix passant aussi par nos sens. Mais ce n'est pas une définition suffisante.
2. Le corps est bien entendu l'une des composantes du « moi », mais ce corps évolue avec le temps, et l'on peut donc se demander si le « moi » demeure stable ou s'il évolue lui aussi, physiquement et psychologiquement, en fonction de notre avancée en âge et en expérience.
3. Cette composition diffractée pourrait définir le « moi » parce qu'elle montre que l'on a tous plusieurs facettes, que notre « moi » n'est pas fait d'un seul tenant, d'un seul *bloc*, qu'il est composé de différentes choses.
4. Le « moi » ne paraît donc pas définitif, net et stable. C'est une notion qu'il est d'ailleurs difficile de définir précisément. Elle est faite à la fois d'éléments physiques, psychologiques et moraux, et elle se constitue au fil des ans, de nos expériences, de nos rencontres et des choix que nous faisons.
5. Le jeune homme observe et nous l'observons, il y a donc un jeu de regards entre le modèle et le spectateur. On sait que le regard des autres a une importance capitale dans la définition que chacun fait de son propre « moi ». Il est extrêmement difficile de se constituer en tant que personne de manière autonome, sans passer par le jugement d'autrui. Ce regard est si essentiel qu'il fait dire à Sartre que « L'Enfer, c'est les autres ».
6. Chaque élève est libre de définir son « moi » comme il le souhaite !

QUESTION 9

Qu'est-ce que le moi ?

TEXTE 1 | Le moi, élément

immuable et noyau de notre être

→ manuel p. 138-139

► Arthur Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, 1819, trad. A. Burdeau, Paris, PUF (Quadrige), 2011, Supplément au livre II, p. 943-944.

Schopenhauer soutient que « le monde est [s]a représentation », en distinguant l'apparaître (ou phénomène) et les choses en soi, qui ne sont accessibles que par l'intuition. La phénoménalité du monde est soumise à la causalité. Au contraire, le monde comme chose en soi est absurde et l'expression d'un désir de vie aveugle, un « vouloir-vivre ». Cette notion de volonté sert de fondement pour appréhender l'identité de la personne. Ce « moi » est caché mais se donne par une intuition. Dans *Le Monde comme volonté et comme représentation*, Schopenhauer montre en quoi cette volonté se vit tragiquement pour l'être humain, notamment dans le désir.

QUESTIONS

1. Selon Schopenhauer, l'identité d'une personne n'est pas entièrement transformée par le temps. En effet, il faut distinguer le « moi véritable » (l. 33) et le « moi connaissant » (l. 34). C'est ce second moi qui pense et cherche à connaître le monde apparent selon la causalité qui subit le passage du temps. C'est lui qui change, notamment par l'oubli des événements vécus. C'est lui qui est lié à la dimension corporelle de notre existence : notre cerveau et la matière du corps qui « se renouvelle au bout de quelques années » (l. 2) sont altérés par son passage. En revanche, le moi véritable qui repose sur la volonté est immuable. Le signe extérieur qui permet de le voir est « l'expression du regard » (l. 4) qui permet de reconnaître une personne malgré les changements physiques que le temps lui a fait subir.

2. On peut affirmer que nous ne vieillissons jamais, non pas en ce qui concerne notre corps, qui subit les assauts du temps, mais par « le noyau de notre être qui n'est pas dans le temps » (l. 12-13). Cet être est appréhendé par l'intuition que « nous nous sentons toujours le même que dans notre jeunesse » (l. 10-11). Cette identité est celle de la volonté qui se maintient chez l'être humain tout au long de son existence. Elle n'est pas soumise au passage du temps. Ce « vouloir-vivre » est ce qui constitue le fondement de notre être, il est caché mais il est au principe du moi qui apparaît.

3. L'identité de la personne ne repose pas sur la mémoire parce que celle-ci est marquée par la finitude, tant sur le plan psychique que sur le plan corporel. Autrement dit, la mémoire ne retient pas tous les événements vécus, mais seulement « les événements principaux, les scènes intéressantes » (l. 18-19), oubliant « mille autres » événements qui ont pourtant fait partie de notre vie. De plus, la mémoire dépend du cerveau qui pâtit du passage du temps et d'aléas comme la maladie. Si l'identité est l'ensemble des caractères qui demeurent et singularisent ainsi un individu, alors la mémoire ne peut être au principe de celle-ci. Qu'en est-il alors de la conscience ? Si elle est comprise comme ce qui nous met en relation « avec le dehors » (l. 32), l'identité ne repose pas sur elle puisque ce « moi connaissant » s'endort le soir pour se réveiller le lendemain, il n'est pas continu dans le temps. Ce n'est qu'une fonction du cerveau.

4. Pour expliquer cette phrase, il faut opposer le « moi connaissant » au « moi véritable ». Le premier se trouve dans la tête, puisqu'il est une fonction du cerveau : il est le sujet connaissant qui appréhende le monde selon ses causes. Mais ce sujet connaissant n'est pas singulier, il est apparent et il est soumis au passage du temps. Le « moi véritable », qui est caché derrière le « moi connaissant », ne peut être l'objet que d'une intuition et non d'une réflexion. L'intuition qui permet d'y accéder est la première étape vers une ascèse que l'auteur développe ailleurs dans son ouvrage. Cette spatialisation permet de comprendre également la dimension volontaire et centrale de ce qui fonde l'identité.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

En première analyse, nous pourrions penser que ce qui fonde l'identité personnelle est notre corps, avec lequel nous existons concrètement dans le monde. Cependant, celui-ci change et vieillit, il ne demeure pas identique à lui-même.

Serait-ce alors notre mémoire qui fonderait notre identité ? Là encore, Schopenhauer rejette cette idée puisque la mémoire est finie, elle oublie des événements vécus dans le passé.

Le fondement de l'identité personnelle n'est donc pas dans ce qui apparaît de notre personne. Il est

plus profond, dissimulé derrière un moi apparent. C'est la « volonté identique » qui fonde l'identité de la personne. Cette volonté est immuable, c'est elle qui « confère sa persistance à l'expression du regard » (l. 29-30). Elle persiste dans le temps, elle constitue notre « moi véritable », certes caché, mais qui se manifeste dans le désir.

TEXTE ÉCHO La difficulté à se connaître soi-même

→ manuel p. 139

► Augustin, *Confessions* (IV^e siècle), trad. A. d'Andilly, Gallimard (Folio Classique), 2008, livre X, chap. 5, 30 et 32, p. 338, 374 et 381.

Augustin d'Hippone est l'un des Pères de l'Église dont l'œuvre théologique a contribué à établir la doctrine de la religion chrétienne. Avant sa conversion, il suit une formation en rhétorique. Grand lecteur du néo-platonisme, il envisage la cité terrestre et la cité céleste comme différentes et dissociables. Ses Confessions, par leur caractère autobiographique, permettent de suivre le parcours qui le mène à la conversion. Les premiers livres, qui sont centrés sur le moi, témoignent des errements de l'auteur. Après sa conversion, sa quête de Dieu le conduit à faire la vérité dans son cœur par sa confession à Dieu devant les lecteurs.

QUESTIONS

1. L'homme se connaît mieux lui-même qu'il ne connaît les autres parce qu'il a un accès singulier à « ce qui se passe dans lui » (l. 1-2). La nature de cet accès n'est pas décrite explicitement par Augustin dans ce texte. En revanche, la subjectivité et l'intimité de cet accès sont soulignées. Ce qui se passe en soi-même est un secret « impénétrable à tout le reste des hommes » (l. 2). Ainsi, par symétrie, ce qui se passe dans les autres, c'est-à-dire leur esprit, est pour moi un secret impénétrable. Même si l'homme ne se connaît pas parfaitement, qu'il y a même de nombreux phénomènes psychiques qu'il ne peut pas expliquer, il demeure qu'il se connaît mieux lui-même qu'il ne connaît les autres.
2. Les pensées et les sentiments ne sont constants ni tout au long de la vie, ni tout au long de la journée. Cependant, notre mémoire conserve les images des événements passés. Celles-ci peuvent hanter notre esprit au présent, mais les sentiments qui les animent changent. Il est vrai que l'esprit subit des idées qu'il n'a pas voulu avoir, mais celles-ci ne sont pas constantes. Elles sont changeantes au sein d'une même journée, ne serait-ce que par l'alternance de l'éveil et du sommeil. Il y a donc une « grande différence entre moi-même et moi-même » (l. 11), ce qui est le signe d'une absence d'identité de la personne. Nos pensées et nos sentiments, qui sont ce que nous avons en propre, ont

une durée incertaine et l'on ne sait pas complètement expliquer comment ils évoluent.

3. Nous ne pouvons pas être assurés de rester fidèles à notre volonté parce que nous ignorons les causes de nos idées. Nous ne pouvons faire confiance à notre esprit car il dissimule des pans entiers de nos pensées. Nous n'avons pas les « forces » suffisantes pour faire la pleine lumière sur ce qui se passe en nous. À ces raisons internes s'ajoute une raison externe : cette vie est une « tentation continue » (l. 18) et il faut donc lutter contre celle-ci. Même si la volonté de le faire existe, nous ne pouvons garantir que celle-ci sera suffisante. Il y a deux raisons à cela : la première est que nous ne contrôlons pas nos pensées durant le sommeil et les images qui n'ont aucune force « lorsque je veille » (l. 7) en ont beaucoup « dans mes songes » (l. 9). La seconde raison tient à notre ignorance sur l'évolution de nos pensées. Pour Augustin, la seule espérance réside dans la promesse divine et dans la miséricorde de Dieu pour le caractère faillible de notre volonté.

TEXTE 2 Le moi, fondement

de nos actes libres → manuel p. 140

- Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, 1889, chap. III « De l'organisation des états de conscience. La liberté », Paris, PUF, « Bibliothèque de philosophie contemporaine », 1940, p. 129-130.

Henri Bergson est un philosophe français. Il reçoit le prix Nobel de littérature pour son œuvre philosophique. L'Essai sur les données immédiates de la conscience est sa thèse de doctorat. Il y développe son intuition fondamentale sur la durée qu'il oppose au temps calendaire, abstrait. La durée n'est pas divisible en instants, elle est une continuité concrète et mouvante. C'est en elle qu'existe la vie de la conscience, que se fondent les états hétérogènes de notre âme. Elle n'est accessible que par la sympathie d'une intuition et non par l'analyse de l'intelligence. Bergson n'aura de cesse de revenir sur ce concept à travers ses œuvres, qui s'intéressent à la mémoire, à l'élan vital et enfin à la morale et à la religion.

QUESTIONS

1. Bergson compare le rapport qui existe entre nos actes et notre personnalité d'une part, et le rapport qui existe entre l'œuvre et l'artiste d'autre part. Ces deux rapports seraient ceux de la ressemblance. Quand on observe une œuvre d'art, on reconnaît la sensibilité de l'artiste, son intention singulière. Or, la sensibilité comme l'intention sont immanentes à l'artiste, il est le seul à pouvoir les appréhender. L'œuvre est alors le moyen de les percevoir concrètement. Il en va de même pour l'action. Elle témoigne d'une intention que seul l'agent appréhende par sa propre conscience. Ainsi, dans le langage courant, il

nous arrive de dire à propos d'une action : « cela lui ressemble bien d'avoir fait cela ». Cependant, pour percevoir une telle ressemblance, il faut connaître l'agent (ou l'artiste), son caractère. Or, cela ne va pas de soi, si bien que pour autrui, les actes libres peuvent sembler survenir sans raison – parce qu'ils viennent du moi profond qui demeure inaccessible à autrui. Par conséquent, l'action et l'œuvre, en tant que manifestations extérieures, sont révélatrices de l'intériorité de l'agent ou de l'artiste.

2. Selon Bergson, notre caractère est ce qui exprime notre liberté. En effet, nous sommes responsables de notre caractère, au sens où nous en répondons. « Notre caractère, c'est encore nous. » (l. 5). Les modifications de notre caractère s'intègrent à lui. L'auteur considère donc que notre caractère n'est pas une juxtaposition de « traits de caractère » mais une dynamique qui dure et en laquelle tous nos états d'âme, hétérogènes, se fondent. Il ne faut pas comprendre le rapport de notre caractère à nos actions comme une causalité déterministe. Quand nous agissons, c'est bien selon notre caractère, mais il existe une irréductible nouveauté dans l'acte véritablement libre ; quelque chose en plus. Bergson admet ainsi des degrés de la liberté selon que nos actes expriment plus ou moins le moi dans sa durée.
3. L'unité du moi tient à la durée et à l'interpénétration des différents états de notre âme. Notre caractère ne se modifie pas sur le modèle de la greffe qui consiste à ajouter un élément extérieur et étranger, à l'intégrer à une plante déjà existante. Dans la greffe, on perçoit toujours les deux éléments distincts qui ont été assemblés. Au contraire, dans la fusion, il n'est plus possible de séparer l'élément ajouté de la substance initiale. Les deux se sont fondus. Tel est le modèle qui permet de comprendre les modifications du caractère. Si celles-ci peuvent intervenir à l'occasion d'événements vécus, de l'acquisition d'habitudes nouvelles, elles pénètrent notre caractère. Ce n'est donc pas une juxtaposition qui est à l'œuvre (telle serait l'éducation mal intégrée au moi, dit ailleurs Bergson), mais une fusion (« dès que cette fusion aura lieu, on devra dire que le changement survenu dans notre caractère est bien nôtre », l. 12-14). L'évolution du caractère se fait bien dans la durée indivisible.
4. On reconnaît l'existence du moi dans les actes libres, c'est-à-dire ceux qui portent la marque de notre personnalité. Ailleurs dans l'*Essai*, Bergson distingue le moi de surface avec lequel nous agissons socialement, qui répond automatiquement aux sollicitations extérieures, et le moi profond ou véritable. Les actes libres sont ceux qui expriment ce moi profond, c'est-à-dire la durée vécue en laquelle se mêle tout notre vécu, nos états d'âme, nos sentiments. Ce moi est difficile à appréhender même par soi-même. L'action est l'expression (au sens de l'extériorisation concrète) de ce moi profond. Nos actes libres, ceux qui expriment notre personnalité, en particulier pour

des décisions qui engagent l'avenir, permettent de reconnaître l'existence du moi.

VERS LE BAC

Essai littéraire

I. On pourra avec profit marquer l'opposition entre les personnages issus des œuvres naturalistes : Germinie Lacerteux des frères Goncourt, Thérèse ou Laurent dans *Thérèse Raquin* de Zola, tous les personnages issus de la série des *Rougon-Macquart*, qui n'échappent pas à leurs destinées, malgré leur lutte. Le déterminisme apparaît ainsi sous la plume des auteurs naturalistes comme une sorte de fatalité moderne, et le caractère propre de chacun apparaît comme impossible à modifier.

II. À l'inverse, certains auteurs, plus proches de la pensée sartrienne de la liberté, construisent des personnages qui échappent à toute forme de déterminisme et de prédestination, et qui modèlent leur caractère selon leurs désirs, à l'exemple de la marquise de Merteuil dans *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos.

TEXTE 3 | Moi, cet être unique

→ manuel p. 141

► Max Stirner, *L'Unique et sa propriété* (1845), trad. Henri Lasvignes, Paris, La Table ronde, 2000, p. 384-385

Max Stirner est un philosophe allemand. Grand lecteur de Hegel, il est l'auteur de *L'Unique et sa propriété*, œuvre en raison de laquelle il est considéré comme le père de l'anarchisme individualiste. Il y développe une conception de l'autonomie de l'individu et une critique virulente de toute forme d'autorité transcendante, d'origine sociale ou religieuse. Il mène une charge contre la religion et toute forme d'idéologie (socialisme ou humanisme par exemple). Il défend un égoïsme à rebours de la critique morale traditionnelle qui en est faite, *l'Unique*, qui désigne l'individualité de chacun, dans son unicité et son indicibilité.

QUESTIONS

1. Être l'Unique « en fait ou en être » désigne à la fois l'unicité des actes et l'unicité ontologique de la personne. En tant qu'individu, je suis différent des autres êtres humains, mais je continue à appartenir à l'espèce humaine. Ces deux unicités ne sont pas vécues. En revanche, être unique « pour ma conscience » désigne le fait même de s'appréhender soi-même comme absolument différent, irréductible et singulier.
2. Avoir ce qui est divin, c'est avoir reçu d'une entité transcendante (Dieu) quelque chose que tous les destinataires ont reçu. L'origine externe de ce qui est divin fait que cela échappe au contrôle de la personne et que cela demeure toujours quelque peu étranger à soi. Ce qui est humain n'a pas cette étran-

geté, c'est vrai, mais c'est précisément ce que tous les humains possèdent. Cela n'a rien de singulier, c'est au contraire universel. Ce qui est sien est ce qui est propre, que nul autre partage, qui ne vient que de soi et qui ne se rapporte donc qu'à soi.

3. Stirner s'oppose à deux définitions du moi. D'abord, il s'oppose à la définition chrétienne du moi qui attribue à chaque être humain « une destination située hors de [s]oi », avant son propre bien. Ce commandement est d'origine divine. Stirner s'oppose à cette définition, parce qu'il considère qu'il revient à chacun d'agir pour soi-même et non pour l'humanité (bien que nous soyons humains) et sans avoir à être obligé par des règles extérieures. Chacun peut être autonome. Ensuite, Stirner s'oppose à la définition du moi donnée par Fichte. Ce philosophe allemand défend l'idée d'un moi absolu qui donne de la réalité à ce qui n'est pas lui. Ce moi absolu est donc « le même être extérieur à moi » (l. 18). Dès lors, chaque être humain est aussi ce moi qui n'est donc pas propre à chacun, mais universel. Or, selon Fichte, c'est ce moi transcendantal qui est sujet de droits. Il n'est donc pas unique comme le défend Stirner.
4. « Le moi » est le concept utilisé pour désigner l'*ego*, c'est-à-dire la personnalité d'un être humain. Il est l'objet de critiques virulentes de la part de certains philosophes qui vont jusqu'à la désigner comme « haïssable » parce qu'il serait à l'origine et au fondement de tous nos actes. Il faudrait en faire le sacrifice pour réaliser sa pleine humanité. Stirner s'oppose à une telle conception en usant du concept de « Moi » pour désigner l'Unique que chacun est. Il ne faut pas renoncer à ce qui nous distingue, il faut au contraire revendiquer sa puissance, son originalité irréductible, ce que chacun a la force de s'approprier.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

La thèse de ce texte s'oppose à une perspective universaliste. L'auteur n'entend pas soutenir la thèse d'une humanité partagée par tous les êtres humains. Au contraire, il défend la singularité de chaque individu. Il s'oppose également à l'idée d'un moi transcendantal, comme sujet de droits universels.

Ainsi, notre moi est unique. Ce qui le caractérise est absolument singulier, à la fois quant à l'origine de ce qu'il est et quant à son effectivité. D'une part, les besoins du Moi, ce qu'il ressent comme ce qu'il pense, sont uniques. Il y a une irréductibilité des phénomènes psychiques. D'autre part, les actions du Moi, ce qu'il veut et ce qu'il fait, sont également singulières, elles lui appartiennent. Il en est le seul auteur et donc responsable.

Par conséquent, et pour renforcer sa thèse, l'auteur appelle à revendiquer l'unicité de son propre moi. Cette perspective ne consiste pas à assumer ce que l'on est et ce que l'on fait, mais à étendre le champ d'extension du moi, sa puissance.

TEXTE ÉCHO Une juxtaposition de qualités

→ manuel p. 142

► Blaise Pascal, *Pensées*, Lafuma 688, 1669.

Blaise Pascal est un philosophe, mathématicien et physicien français. Les Pensées constituent l'œuvre majeure de sa philosophie. C'est un ouvrage posthume composé de textes rassemblés en majorité par Pascal puis par ses amis après sa mort, et enfin par des historiens de la philosophie : Lafuma et Sellier en ont donné les éditions les plus lues. Cette œuvre a une dimension apologétique, car elle présente la foi comme le remède aux maux humains. Ce faisant, les Pensées constituent une étude de la condition humaine, dans sa dimension connaissante comme dans sa dimension morale. La forme fragmentaire des Pensées est sans doute une difficulté pour appréhender l'œuvre comme un système, mais aussi un chef-d'œuvre pour affronter des paradoxes philosophiques.

QUESTIONS

1. Si l'on considère que je ne suis pas mes qualités, alors l'autre ne peut pas m'aimer pour ce que je suis, il n'aime que mes qualités. En effet, le moi, ce que Pascal nomme « la substance de l'âme d'une personne » (l. 11-12) est abstrait et ne peut être aimé sans prendre en considération les qualités concrètes de la personne. Pascal passe de la question « Qu'est-ce que le moi ? » à une interrogation sur l'amour parce que ce sentiment a pour objet l'individualité de la personne, ce qui la caractérise. En s'intéressant à l'amour, il s'agit d'éclairer la nature de l'objet aimé, le moi.
2. L'amour semble ne pas pouvoir dépendre des qualités physiques qui peuvent parfois disparaître par la maladie et qui changent toujours avec l'âge, ni des qualités intellectuelles qui peuvent également être perdues pour les mêmes raisons. Cependant, l'amour ne peut pas dépendre de ces qualités parce que le moi abstrait n'est pas accessible aux autres. De plus, l'aimer sans tenir compte des qualités serait « injuste » (l. 13) parce que cela pourrait conduire à préférer un méchant à une personne vertueuse. Il y a donc un paradoxe dans ce texte qui ne sera levé que dans les dernières lignes. Les qualités ne sont pas suffisantes pour que l'amour soit véritable, mais elles semblent pourtant nécessaires ou, en tout cas, incontournables.
3. Il semble impossible de répondre à la question « Qu'est-ce que le moi ? ». La démarche de Pascal dans ce texte est aporétique, il semble n'y avoir aucune solution. En effet, il commence par ôter les qualités physiques, puis les qualités intellectuelles et morales, si bien qu'il ne reste que la « substance de l'âme ». Cette substance serait le sujet des qualités, mais le moi est abstrait et Pascal n'indique pas comment une telle substance est accessible à autrui, ni à soi-même. Pascal critique ici la conception cartésienne d'un moi substantiel. Ce texte n'indique pas s'il faut s'en tenir aux qualités morcelées qui sont les seules qui apparaissent. Après tout, il ne faut pas se moquer de ceux qui revendiquent de telles qualités, précise Pascal à la fin du texte. Toutefois, cette substance de l'âme demeure ce qu'il y a de fondamental, mais est-ce autre chose que le simple « je » ? Peut-être seul un être transcendant – Dieu – peut répondre à la question.
4. Selon Montaigne, chacun est un bon sujet d'étude pour soi-même. Il ne fait pas de différence entre les qualités et le moi. Pour faire une description adéquate de soi, il faut se parer, c'est-à-dire mettre en valeur ses qualités, entendu au sens de ces caractéristiques propres. Ainsi, les qualités doivent être cultivées parce qu'elles sont notre moi.

Pascal fait la distinction entre les qualités et le moi et reconnaît, à regret, que l'on ne peut aimer que les qualités. Ce regret ne semble pas dépassable parce que le moi serait une substance abstraite. Il demeure que pour lui les qualités sont finies, qu'elles ne sont pas immuables. On se moque de « ceux qui se font honorer pour des charges ou des offices » (l. 15-16), parce qu'ils voudraient être aimés ou honorés pour des qualités qui leur sont extrinsèques. Mais Pascal nous met au défi de trouver des qualités qui ne soient pas extrinsèques au moi, qui ne puissent pas être perdues alors que le moi demeure. Pour Pascal, le moi existe, mais il est inassignable.

VERS LE BAC

Essai philosophique

La question « ne sommes-nous qu'un ensemble de qualités ? » a une connotation négative, comme si nous n'étions qu'un assemblage disparate de caractéristiques.

Si l'on considère les qualités comme l'ensemble de nos caractéristiques, bonnes comme mauvaises, il semble en première analyse que l'ensemble qu'elles constituent est bien ce que nous sommes. Que pourrions-nous être d'autre ? Ce sont ces qualités que nous donnons à voir, que nous sentons quand on pense à soi, quand on réfléchit sur sa propre existence. Ce sont ces caractéristiques que chacun tente de modifier : soit pour cultiver celles que nous valorisons, soit pour essayer de se débarrasser de celles qui nous gênent. Par exemple, chaque jour, j'essaie d'être plus attentif à mes proches pour développer ma qualité d'être bienveillant. Au contraire, j'essaie de ne pas être jaloux, de faire confiance aux autres. Ces exemples sont intéressants parce qu'ils montrent que ce ne sont pas seulement mes qualités qui me caractérisent mais ce qu'elles me conduisent à faire. Ainsi, en dernière analyse, il faudrait dépasser l'idée que nous ne sommes qu'un ensemble de qualités pour se demander si nous ne sommes pas plutôt ce que nous faisons. Une telle approche aurait le

mérite d'éviter une « conduite d'excuse » qui consisterait à dire : « ce n'est pas ma faute, je suis comme cela ». Se servir de ses qualités comme excuse serait s'exonérer de ce que l'on fait et que l'on est. À l'inverse, prétendre avoir telle qualité (la gentillesse ou un talent artistique par exemple) mais ne jamais les réaliser en action, ce serait se valoriser indûment. Ainsi, nous ne sommes pas qu'un ensemble de qualités (prétendues ou réellement possédées), mais nous sommes ce que nous faisons. Nos actions témoignent de nos intentions, elles révèlent notre façon d'être au monde, ce qui nous caractérise en propre.

TEXTE 4 Une identité instable dans le temps

→ manuel p. 143

► Lewis Carroll, *Les Aventures d'Alice au pays des merveilles* (1865), trad. Henri Parisot, in *Œuvres*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1990, chap. 5, p. 124-125.

Lewis Carroll est un écrivain et mathématicien britannique. Il est connu du grand public pour son roman Les Aventures d'Alice au pays des merveilles, œuvre bien plus riche que l'adaptation qu'en a faite Walt Disney, qui incorpore dans son film d'animation des éléments de De l'autre côté du miroir. Dans le roman dont le texte est extrait, Alice entre dans le terrier d'un lapin qui s'écriait « Je suis en retard ! En retard ! En retard ! ». Après une longue chute, elle arrive au pays des merveilles. Elle cherche à suivre le lapin et rencontre ainsi de nombreux personnages étranges, comiques, absurdes. Elle vit différents événements qui la conduisent notamment à changer d'apparence (grandir et rajeunir).

QUESTIONS

1. La question « Vous, qui êtes-vous ? » est moins anodine qu'il n'y paraît parce qu'elle implique deux dimensions. La première est le rapport à soi. Comment savoir qui l'on est ? Faut-il examiner son propre corps ? Ses qualités morales et intellectuelles ? Ce que l'on fait ? Ce que les autres disent de nous ? On le voit, déterminer par soi-même son identité n'a rien d'évident. La seconde dimension de la question est celle de la présentation de soi aux autres. Même si j'ai une idée déterminée de ce que je suis, comment vais-je me présenter aux autres ? Quels éléments de mon identité vais-je mettre en avant pour me présenter ? Mon nom et mon prénom ? Les caractéristiques de mon corps ? Ce que je fais dans la vie ? Ce que j'aimerais faire ? Il n'y a rien d'évident là non plus. C'est d'ailleurs ce que l'on observe dans les autobiographies par lesquelles leurs auteurs veulent se présenter à leurs lecteurs.

2. Si l'on adopte d'abord la perspective du Bombyx sur la question, c'est la perception de notre identité qui peut ne pas être stable – encore que, pour ce qui le concerne, sa perception de sa propre identité soit stable. Il a beau changer, voir son corps se transformer de larve à papillon en passant par le stade de nymphe, cela ne lui semble pas bizarre. En revanche, Alice semble moins certaine sur la question. Elle doute de son identité sans parvenir clairement à savoir si ce doute tient au changement de son identité ou à sa perception de celle-ci.

3. Le moi se transforme à la fois à cause du temps qui s'écoule et de l'intensité des expériences vécues. Le temps a des effets sur le moi. Les qualités qui nous caractérisent évoluent au fil du temps, soit qu'elles s'estompent, soit qu'elles se renforcent. Par exemple, le sentiment amical que l'on éprouve pour quelqu'un ou encore la gentillesse dont on fait preuve se développe avec la répétition des gestes qui les expriment. De même, notre corps se transforme avec l'âge – en particulier pendant l'enfance et l'adolescence d'ailleurs (ce que le texte de Carroll donne à voir par les expériences de changement de taille d'Alice, qui ne semble jamais adaptée). L'intensité des expériences vécues laisse des marques en nous. Elles modifient notre façon d'appréhender le monde, et par là notre façon d'agir dans le monde. Par exemple, le décès d'un proche nous fait prendre conscience de la finitude de la vie, de l'importance de certaines relations. Cela nous transforme. De même, un échec ou une réussite modifie la confiance que nous avons en nous-mêmes. Ainsi, on comprend que notre moi n'est pas indépendant, mais qu'il est relatif au temps et à ce que nous vivons.

4. Les changements corporels affectent l'identité dans la mesure où ils modifient notre rapport concret au monde matériel. Ainsi, si je perds l'usage de mes jambes, ma façon d'être au monde sera modifiée, tout comme la façon dont les autres vont me percevoir. Je serais désormais « handicapé », certaines actions me seront impossibles ou plus difficiles à réaliser. Pour autant, cette modification corporelle ne modifie pas totalement mon identité, elle peut laisser intacte mes qualités morales et intellectuelles. Par exemple, je peux toujours autant aimer la lecture. Il y aurait une continuité sous-jacente aux changements corporels. Ma propre perception de mon identité n'est pas forcément modifiée par les changements de mon corps.

VERS LE BAC

Essai littéraire

On pourra, pour répondre à cette question, s'appuyer sur les textes et le questionnement qui leur est rattaché dans les questions 10 (« Saisir le moi : une quête impossible ? ») et 12 (« Quelles révélations apportent les révélations du moi ? »). Nous renvoyons également à la synthèse proposée page 186 du manuel.

TEXTE 5 | Le moi, subdivisé et traversé de pulsions → manuel p. 144

- Sigmund Freud, *Le Moi et le Ça*, 1923, traduit de l'allemand par Jean Laplanche, in *Essais de psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot, 1981, chap. 4, p. 253-254.

Sigmund Freud a fondé la psychanalyse afin de comprendre et de guérir les troubles mentaux. Il mit au point auprès de ses patients la cure psychanalytique, qui consiste dans l'interprétation de la parole du patient associant librement ses idées. Cette thérapie repose sur une théorie qui explique le fonctionnement du psychisme, en particulier l'existence d'un inconscient psychique. La deuxième topique que Freud développe distingue trois instances : le sur-moi, le ça et le moi. Aucune de ces instances n'est entièrement consciente, et cependant elles possèdent une effectivité. Par conséquent, l'être humain ignore une partie de la vie de son esprit. Pour (faire) découvrir l'histoire de l'élaboration de la théorie freudienne, on peut conseiller le film Freud, passions secrètes de John Huston.

QUESTIONS

1. La division de l'être psychique modifie fondamentalement la manière dont nous percevons notre identité. Nous avons coutume de nous identifier à nos pensées conscientes et aux actions que nous réalisons à partir d'elles. Il semble à chacun qu'il est l'auteur de ses intentions et que, pour se connaître, il lui suffit de faire retour sur ses pensées, de les réfléchir. Freud met à mal cette prétention de la conscience transparente à elle-même et du moi « maître dans sa propre maison » (Freud, « Une difficulté de la psychanalyse »). En faisant l'hypothèse qu'une part de notre esprit est inconsciente, Freud soutient qu'elle échappe à notre contrôle et à notre connaissance. Pourtant elle a bien des effets sur nos pensées conscientes. Dès lors, il apparaît que, non seulement nous ne connaissons pas complètement notre psychisme, mais qu'en plus nous subissons les effets de causes inconscientes qui appartiennent pourtant à notre esprit. Pour Freud, le moi est l'instance de notre esprit à laquelle nous nous identifions et grâce à laquelle nous percevons le monde (l. 8). Il est partiellement conscient, mais étant formé à partir du ça, il prend sa source dans l'inconscient (sur-moi). C'est l'instance qui résiste aux pulsions.
2. Le dynamisme de la vie psychique se caractérise par le conflit entre différentes instances. Les pulsions du ça influencent le moi. Autrement dit, les états du moi ont une origine inconsciente qu'il faut localiser dans le ça. Les manifestations de certaines pulsions sont censurées par le sur-moi, refoulées par le moi ou sublimées. Ainsi, notre identité, telle qu'elle est définie par nos pensées conscientes, n'est pas sous notre contrôle. Ce que nous croyons penser ou réa-

liser parce que nous le voulons consciemment peut être l'effet de pulsions inconscientes que nous ne contrôlons pas.

3. Les deux pulsions contraires qui sont au fondement de la vie psychique sont les pulsions sexuelles, ou Éros (l. 10-11) et la pulsion de mort, Thanatos (l. 19). Les pulsions sexuelles englobent divers types de pulsions dont les désirs sexuels. Ceux-ci se plient au principe de réalité uniquement pour passer la censure du sur-moi. Elles peuvent donc se porter vers des objets qui seraient interdits par la morale, dont le ça ne tient aucun compte, par exemple, quand le sujet éprouve un désir sexuel pour son père ou sa mère. Cette force pulsionnelle tend à se réaliser. La libido se manifeste également à travers la sublimation. Dans le cas des « motions pulsionnelles inhibées quant au but et sublimées » (l. 13), une énergie d'origine sexuelle est investie dans un domaine non-sexuel. Par exemple, selon Freud, Léonard de Vinci était animé d'une pulsion de retrouver sa mère qui l'avait abandonné. Cette pulsion a été sublimée en un talent artistique et scientifique qui l'a conduit à mener d'inlassables recherches sur le vol des oiseaux, l'anatomie, etc. (voir *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*). Le second type de pulsion est une pulsion de mort qui consiste à vouloir tuer ou au moins violenter un autre humain. Dans le complexe d'Œdipe, la pulsion de mort qui anime l'enfant consiste à éliminer le parent de même sexe que lui.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Le premier obstacle est celui de l'accès à une grande partie de la vie de notre esprit. Il ne s'agit pas seulement qu'elle ne soit pas consciente, elle est inaccessible par la réflexion. Il n'est donc pas possible pour le sujet de prendre une conscience directe des pulsions qui le traversent.

L'autre obstacle concerne l'origine de nos pensées conscientes. Les instances inconscientes de notre psychisme, en particulier le ça, sont animées de tensions qui cherchent à se réaliser consciemment. Nos pensées conscientes peuvent donc être le fruit d'une sublimation ou d'un déplacement des objets des pulsions du ça. Ainsi, notre vocation intellectuelle ou artistique peut être l'effet de la sublimation d'une pulsion sexuelle inconsciente. Nos actions, qui devraient exprimer ce que nous sommes, révéleraient bien une partie de notre esprit, mais pas forcément celle que l'on croit.

TEXTE 6 | Le moi, un concept à remettre en cause → manuel p. 146

- Friedrich Nietzsche, *Par-delà le bien et le mal, Prélude d'une philosophie de l'avenir*, 1886, traduit de l'allemand par Cornélius Heim, Gallimard, « Folio Essais », 1995, partie 1, § 17, p. 35.

Friedrich Nietzsche est un philosophe allemand. Son œuvre est diverse dans sa forme – de la dissertation à l'aphorisme. Elle met principalement en œuvre une méthode généalogique qui consiste à mettre au jour l'origine des valeurs morales, esthétiques ou religieuses. Il s'agit de critiquer la valeur des valeurs, quitte à détruire des idoles comme la morale humaniste ou l'idée de moi à laquelle il s'attaque dans le texte extrait de *Par-delà le bien et le mal*. Il est ainsi désigné parfois comme le philosophe du marteau pour ce travail de sape, d'après le sous-titre du *Crépuscule des idoles* (Comment on philosophe avec un marteau).

QUESTIONS

1. Nietzsche assimile la croyance des logiciens en l'existence d'un « je » à une superstition parce qu'elle est une attitude irrationnelle, qui ne repose sur aucune preuve, mais au contraire « falsifie » la réalité (l. 4) de la vie de notre esprit. Il s'agit donc pour eux de dissimuler leur ignorance du fonctionnement de notre esprit, en particulier de l'origine de nos pensées. Il y a comme une sorte d'attachement naïf à un concept qui empêche toute recherche sérieuse et qui se complaît dans sa méconnaissance.
2. Selon Nietzsche, la grammaire est trompeuse parce qu'elle conduit à passer de la nécessité d'avoir un sujet au verbe « penser » dans la proposition « je pense » à l'affirmation qu'il existerait réellement une entité, un quelque chose appelé « je » qui serait à l'origine de la pensée. Or, les nécessités de la grammaire ne sont pas isomorphes à la réalité, elles n'en sont pas l'expression. Au contraire, il n'y a pas de « certitude immédiate » d'un « je » qui pense. Ce n'est là qu'une interprétation des phénomènes psychiques. En réalité, selon l'auteur, la pensée n'est pas l'effet d'une telle entité, elle « se présente quand "elle" veut, et non pas quand "je" veux » (l. 3-4).
3. Dans l'atomisme ancien, les physiciens ont induit l'existence d'une particule invisible – l'atome – à partir des effets visibles de l'énergie. Ils ont considéré qu'un effet ne pouvant être sans cause, il fallait une substance qui soit le support et le moteur de cette énergie. Il en irait de même pour le « je ». Nietzsche développe ainsi l'analogie suivante : nous observons en nous une certaine énergie psychique, une dynamique des pensées mais nous ne connaissons pas son origine. Nous avons donc tendance à croire que ces pensées viennent d'une entité qui les cause, le « je ». Cette entité substantielle n'est pourtant pas l'objet de notre expérience introspective. Dès lors, comme la physique moderne a dépassé l'idée que l'atome est un résidu de matière, les logiciens pourront peut-être aussi dépasser finalement l'idée erronée d'un résidu psychique « auquel s'est réduit le respectable "je" du passé » (l. 18).

TEXTE 7 Faire semblant d'être soi

→ manuel p. 147

► Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant, Essai d'ontologie phénoménologique* (1943), Gallimard (Tel), 2006, 1^{re} partie, chap. 2, p. 93-94.

Jean-Paul Sartre est un philosophe, romancier et dramaturge français. Figure de l'intellectuel engagé, il a développé une philosophie de l'existence en cherchant à comprendre ce qu'est l'existence humaine, dans sa liberté et son aliénation. En effet, si l'homme est condamné à être libre, il n'est libre qu'en situation, c'est-à-dire en un lieu, en une époque, et au milieu des autres. À partir de *L'Être et le Néant*, il développe une philosophie originale qui vise à rendre compte de l'existence des humains là où ils sont, dans la rue ou au travail. Ainsi Sartre va-t-il approfondir le rôle que jouent la société et l'histoire dans l'existence des individus et des collectifs. Son œuvre littéraire et biographique constitue une mise à l'épreuve de sa philosophie, à la fois pour en montrer la pertinence réaliste et pour la faire évoluer. Dans le même sens, les exemples qu'il donne dans ses œuvres philosophiques marquent les lecteurs par leur concrétude. Pour une première approche de la vie de Sartre, on peut conseiller le téléfilm *Sartre, l'âge des passions* de Claude Goretta et pour aller plus loin, outre la biographie d'Annie Cohen-Solal, les *Mémoires de Simone de Beauvoir*.

QUESTIONS

1. La conscience empêche de se contenter d'être tout simplement parce qu'elle établit toujours une sorte de distance interne. L'homme n'est pas ce qu'il est et sa conscience est intentionnelle, c'est-à-dire qu'elle est une visée. Ainsi, dès lors qu'elle vise un objet, s'établit une différence entre cet objet et la conscience comme visée (que Sartre nomme « négation interne »). Avoir conscience de quelque chose, c'est ne pas être cette chose. Or, que se passe-t-il quand la conscience se réfléchit, quand il y a conscience de soi ? La même distance, le même néant se creuse entre la visée et le soi. Si bien que le soi visé par la conscience reste à distance ; la conscience n'est pas ce soi, pris comme objet de la visée intentionnelle. Dès lors, si la franchise consiste à être ce que l'on est, cela conduit à nier le néant que nous sommes, l'écart irréductible qui s'installe entre notre conscience et ses objets – y compris le soi. Ainsi, être soi-même ne peut être qu'un idéal, mais il ne sera jamais atteint, sauf à être de mauvaise foi.
2. La maxime « il faut être ce qu'on est » relève d'une connaissance de soi particulière. D'une part, elle appelle à prendre conscience de son engagement existentiel, de sa place, de son rapport aux autres, de sa finitude. D'autre part, elle conduirait à figer notre soi dans sa facticité, c'est-à-dire dans ce qui le rapporte à l'en-soi. Autrement dit, être ce qu'on est, ce serait

connaître l'essence qui nous détermine. Or, Sartre soutient justement que l'existence précède l'essence. Cette maxime relève également de la détermination du comportement parce qu'elle conduirait à exiger un certain comportement, prédéterminé de la part de l'humain concerné. Ce serait donc le risque de faire disparaître sa liberté.

3. L'idée qu'« il nous faut nous *faire être* ce que nous sommes » rencontre le devoir de franchise si l'on comprend adéquatement l'existence humaine comme ne pas être ce que nous sommes. Autrement dit, cette idée conduirait à assumer l'existence libre à laquelle nous donnons un sens par nos actions. Dans une autre perspective, si cet « être que nous sommes » désigne le rôle social que nous jouons, alors cette idée rencontre l'écueil de la mauvaise foi. En effet, elle consisterait à réduire la transcendance de notre existence, le fait que l'être humain n'est pas ce qu'il est, qu'il dépasse toujours le rôle qu'il doit jouer. Cette idée conduirait à s'identifier à ce rôle, à figer la dynamique de son existence en une exigence prédéterminée. Elle entraînerait donc une confusion entre le mode d'être des humains comme pour-soi et le mode d'être des choses physiques comme en-soi.
4. Si l'on définit le verbe « jouer » comme le fait de s'amuser et comme le fait pour un acteur d'incarner un rôle, il semble que le garçon de café joue en ces deux sens.

D'un côté, il s'amuse à réduire sa liberté à celle de l'automate. Il pourrait très bien ne pas se comporter ainsi, mais il y a une forme de comédie à faire l'automate.

D'un autre côté, il incarne un rôle prédéterminé, celui du garçon de café. Ce rôle social consiste à être serviable, souriant, à être patient pour que les clients passent leur commande. Un ensemble de gestes, de postures, d'attitudes est attendu de sa part par les clients, comme par son patron. Le garçon de café doit se comporter comme on l'attend de lui. Il doit se mettre au service, au double sens de servir les autres et de suivre ce qui est attendu de lui. Ainsi, si en réalité le garçon de café est de mauvaise humeur ou fatigué, il ne doit rien en laisser paraître. Il doit agir comme on l'attend de lui. Ce faisant, il fige son existence en une essence préétablie, voilà pourquoi ses gestes sont « trop plein[s] », parce que la dynamique de sa liberté ne saurait être parfaitement restreinte à ce qui est attendu de lui.

Le jeu existe enfin en un sens ontologique. Si le garçon de café essaie de réduire son existence au rôle qu'il incarne, il demeure toujours une distance, du jeu, entre ce qu'il fait et ce qu'il est. Voilà pourquoi on perçoit du « trop » dans ses gestes. En effet, le pour-soi n'est pas ce qu'il est, il est ce qu'il n'est pas, affirme Sartre. Par là, il entend soutenir la transcendance de l'existence du pour-soi qui ne saurait jamais être figée ou réduite en un être.

ATELIER HUMANITÉS Créer un autoportrait

→ manuel p. 148

Activités

1. La photographie au collodion est un procédé inventé dans les premiers temps de la photographie, en 1850. C'est un procédé chimique, par différence avec les procédés numériques qui se sont aujourd'hui généralisés.

Il est quelque peu arbitraire de donner une date pour l'invention de la photographie, qui résulte de la combinaison de plusieurs procédés. La plus ancienne photographie conservée, le *Point de vue du Gras*, est prise par Niépce en 1827.

Le collodion permet de fixer les sels sensibles à la lumière sur une plaque de verre. On étend le collodion sur une plaque de verre, puis, quand il commence à se figer, on plonge la plaque dans un bain de nitrate d'argent pour la sensibiliser : les sels contenus dans la pellicule sont ainsi transformés en halogénure d'argent sensible à la lumière. C'est pourquoi on parle de photographie argentique : l'écriture de lumière (*photo-graphie*) se fait grâce à l'exposition des sels d'argents sensibles à la lumière.

L'un des premiers procédés à permettre l'exploitation commerciale de la photographie, le collodion est très populaire de 1850 aux années 1880, quand commencent à être commercialisés les négatifs au gélatino-bromure d'argent. Le collodion permet d'obtenir des clichés d'une grande finesse et de rendre une gamme de gris particulièrement étendue. Eadweard Muybridge l'utilise pour réaliser ses fameuses chronophotographies. C'est cependant une technique très contraignante, parce qu'elle impose de réaliser la préparation, l'exposition et le développement en un temps très court, raison pour laquelle elle a été supplantée par le gélatino-bromure d'argent.

2. Le collodion comporte une part d'imprévu. Le photographe étend lui-même le collodion sur la plaque, et il peut choisir de l'étendre de manière inégale, provoquant des effets de plis sur la photographie, de faire apparaître les traces du pinceau.

Sally Mann souligne la matérialité de la photographie. Elle choisit une plaque de verre noir, sur laquelle son visage apparaît de manière fantomatique. Il est solarisé, et les cheveux ne sont qu'une masse blanche, ce qui souligne son isolement. Les altérations de l'image peuvent évoquer des blessures ou des brûlures.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 149

- » Julian Barnes, *Rien à craindre*, 2008, traduit de l'anglais par Jean-Pierre Aoustin, Gallimard, « Folio », 2010, p. 241-242.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 10

Saisir le moi, une quête impossible ?

TEXTE 1 | L'autobiographie : toute la vérité ?

→ manuel p. 150

► Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, « Préambule », 1782.

Si en 1765, date à laquelle Jean-Jacques Rousseau commence la rédaction des Confessions, le terme d'autobiographie n'existe pas encore, l'enjeu revendiqué de son œuvre est bien celui de « s'écrire soi-même » ou de dire tout de soi. Alors que l'auteur a succédé de La Nouvelle Héloïse cherche à se défendre des accusations diverses dont il fait l'objet (condamnation de l'Émile et Du contrat social qui le pousse à l'exil en Suisse, violentes attaques de la part de Voltaire quant à l'abandon de ses enfants), il cherche à justifier sa conduite. La promesse de sincérité peut-elle être tenue ?

QUESTIONS

1. Les différentes expressions utilisées par Rousseau pour désigner son « moi » visent à unifier et à simplifier l'appréhension de cette entité : « un homme dans toute la vérité de sa nature » (l. 2-3), « moi » (l. 3 et 4), « mon intérieur » (l. 18), « ce que j'ai fait, ce que j'ai pensé, ce que je fus » (l. 12). Le rythme ternaire de la dernière citation confère à sa recherche de vérité autobiographique un équilibre, une stabilité, renforcés par les singuliers. Le « moi » est clairement descriptible et il s'agira pour l'autobiographe de l'analyser pour mieux le comprendre, mais surtout pour offrir aux hommes un modèle auquel ils pourront se comparer (« Que chacun d'entre eux découvre à son tour son cœur aux pieds de ton trône avec la même sincérité » l. 21-22). La seule difficulté concédée par Rousseau dans ce projet de reconstitution du moi est celui de la mémoire : la négation restrictive des lignes 14-15 (« ce n'a jamais été que pour remplir un vide occasionné par mon défaut de mémoire ») révèle que les petits arrangements avec la vérité ne sont dus qu'à la fragilité des souvenirs dont il doit reconstruire *a posteriori* certains pans. Le terme « ornement » (l. 14) interroge tout de même sur l'impartialité de l'autobiographe, qui, par ce terme, reconnaît ajouter des éléments ayant vocation à embellir !
2. Jean-Jacques Rousseau se met en scène dans un procès où il prend Dieu pour témoin. L'isotopie du religieux innerve l'extrait. Ainsi, l'auteur assure de

sa totale sincérité et adopte une posture d'humilité, toute rhétorique (« Que la trompette du Jugement dernier sonne quand elle voudra, je viendrai, ce livre à la main, me présenter devant le souverain juge » l. 9 et 10). En effet, c'est la communauté des hommes à qui Rousseau lance un défi et de qui il veut obtenir l'absolution (« qu'ils écoutent mes confessions, qu'ils gémissent de mes indignités, qu'ils rougissent de mes misères » l. 19-21). Il se pose en victime et fait basculer la culpabilité du côté de « l'innombrable foule de [ses] semblables ». Cette provocation met en doute la sincérité et l'objectivité promises en introduction de ce préambule.

➤ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE ÉCHO | L'expérience, une éducation de soi par soi

→ manuel p. 151

► Michel de Montaigne, *Essais*, livre II, 6, « Sur l'exercice », 1580, adaptation en français moderne par André Lanly, Gallimard, « Quarto », 2009.

Quand, dans l'adresse « au Lecteur » des Essais, Michel de Montaigne écrit : « Je suis moi-même la matière de mon livre », il n'est pas question pour lui de se vautrer dans l'égoïsme ou dans le récit anecdotique. Comme le formulera Voltaire (« Le charmant projet qu'il a eu de se peindre, car en se peignant, il a peint la nature humaine »), l'entreprise autobiographique se fait aussi morale et philosophique.

QUESTIONS

1. Michel de Montaigne développe sur plusieurs pages l'anecdote d'un accident de cheval, durant lequel il a perdu conscience et s'est ainsi approché de la mort (« je revenais de l'autre monde », l. 5) : cette analepse pourrait sembler secondaire (« Ce récit d'événement si peu important serait assez vain... », l. 6) mais le conditionnel réfute cette idée. Montaigne tire une morale, une réflexion universelle de cette mésaventure, qu'il met en valeur dans la deuxième partie de la phrase : « ... à la vérité, pour s'approprier à la mort, je trouve qu'il n'y a qu'à s'en approcher. » (l. 7-8). Pour connaître son

moi profond, il faut appréhender, par soi-même, ce qui pourrait s'apparenter à des concepts ou des idées, comme celle ici de la mort, et expérimenter. Les nombreuses occurrences du pronom personnel de première personne, sous des formes différentes, montrent que le moi est à la fois finalité (« chacun est pour soi-même un très bon sujet d'étude », l. 9 ; « la description de soi-même », l. 16) et moyen d'accès à la connaissance de soi (« s'épier de près », l. 10 ; « pour s'apprivoiser à la mort, je trouve qu'il n'y a qu'à s'en approcher », l. 7-8). Montaigne explique d'ailleurs que cette vérité, révélée bien avant lui par le latin Pline auquel il se réfère à la ligne 8 (« Or, comme dit Pline, chacun est pour soi-même un très bon sujet d'étude »), prend tout son sens à la lumière de l'appropriation personnelle : « c'est ma recherche [personnelle], et ce n'est pas la leçon d'autrui, c'est la mienne. »

2. Pour se décrire et se connaître soi-même, il faut s'adonner aux multiples expériences de la vie. La reformulation de la pensée plinienne met en évidence une condition dans la proposition subordonnée introduite par « pourvu que » : « pourvu qu'il ait la capacité de s'épier de près » (l. 9-10). Michel de Montaigne revient sur ce point crucial à la fin de l'extrait en le mettant en récit : « Encore faut-il se peigner, encore faut-il s'apprêter et s'arranger pour sortir sur la place publique » (l. 16-17). La connaissance de soi ne peut se trouver dans le repli sur soi : il faut rencontrer et expérimenter le monde.

VERS LE BAC

Essai philosophique

« Connais-toi toi-même », en grec ancien Γνωθι σεαυτόν (*Gnothi seauton*) est la célèbre injonction inscrite au fronton du temple d'Apollon à Delphes, que Socrate encourage ses disciples à suivre. Dans quel but devrions-nous entreprendre ce travail sur soi ? Nous nous interrogerons sur les formes que prend cette entreprise, et notamment sur l'autobiographie.

I. Chercher à connaître soi-même, c'est chercher à faire exister sa singularité.

1. Spontanément, nous tendons au conformisme ; seul le travail sur soi permet d'identifier ce à quoi nous tenons vraiment et de faire de notre vie une vie singulière.

2. L'autobiographie permet de réfléchir à ce qui fait la singularité d'une personne.

Dans le préambule des *Confessions* (p. 150), Rousseau insiste sur sa singularité : « Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaudrais pas mieux, au moins je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel elle m'a jeté, c'est ce dont on ne peut juger qu'après m'avoir lu. » (l. 4-8).

3. Nous ne nous connaissons pas spontanément nous-mêmes ; nous sommes en partie obscurs à

nous-mêmes, car certains des désirs qui nous définissent sont inconscients. Nous devons les porter à notre conscience pour les assouvir ou nous en libérer (voir Freud p. 144-145).

II. Mais ce travail sur soi nous permet plus largement de méditer sur la condition humaine.

1. Pour Socrate, l'injonction delphique est une invitation à se soucier de soi, c'est-à-dire à tâcher d'élever son âme : c'est donc une invitation à la sagesse.
2. La réflexion sur ce qui fait la singularité d'un homme est inséparable d'une interrogation sur ce qui fait l'humanité.

Rousseau, qui reprend l'injonction delphique (« Connais-toi toi-même ») en ouverture du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755), donne à son autobiographie la dimension d'une étude anthropologique. De même, la « Préface » des *Contemplations* (1856) de Victor Hugo souligne la parenté entre le poète et le lecteur (« Est-ce donc la vie d'un homme ? Oui, et la vie des autres hommes aussi. Nul de nous n'a l'honneur d'avoir une vie qui soit à lui. Ma vie est la vôtre, votre vie est la mienne, vous vivez ce que je vis ; la destinée est une. Prenez donc ce miroir, et regardez-vous-y. On se plaint quelquefois des écrivains qui disent moi. Parlez-nous de nous, leur crie-t-on. Hélas ! quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ? Ah ! insensé, qui crois que je ne suis pas toi ! »).

3. Pourquoi alors passer par l'autobiographie, par le travail sur soi ? Chacun est un objet d'étude privilégié pour lui-même.

Comme l'écrit Montaigne, « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition. » (*Essais*, III, 2, « Du repentir »). Or nous avons un accès privilégié à nous-même, comme il l'écrit en II, 6 : « Or, comme dit Pline, chacun est pour soi-même un très bon sujet d'étude, pourvu qu'il ait la capacité de s'épier de près. » Nous pouvons analyser nos sentiments par introspection, alors que pour les autres nous sommes obligés d'interpréter ce qu'ils manifestent (voir Question 6 : « L'expérience est-elle partageable ? »).

TEXTE 2 Le dédoublement

fantastique

→ manuel p. 152

» Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887.

À ce point de la question, les élèves ont pu aborder les difficultés posées par l'écriture du moi (la sincérité du moi dans l'autobiographie, l'expérience du moi comme unique moyen de se connaître soi-même). Qu'en est-il quand le moi connaît un phénomène de dédoublement qui brouille encore davantage ses limites ? Peut-on perdre la conscience de soi ou même percevoir son moi

comme un autre ? La littérature fantastique exploite ce topos : dans la seconde version du *Horla*, Guy de Maupassant joue avec la forme du journal pour restituer les méandres de la folie. Touché lui-même par des crises de démence, il termine sa vie à la clinique du docteur Blanche, après plusieurs tentatives de suicide.

QUESTIONS

1. Le cadre fictif est ancré dans le réel, celui de la maison et plus précisément de la chambre à coucher : les meubles de la chambre sont décrits précisément, comme autant de traces de la matérialité du réel (« ma table », l. 3 ; « les deux lampes et les huit bougies de ma cheminée », l. 10-11 ; « mon lit, un vieux lit de chênes à colonne », l. 13,14 ; « une très haute armoire à glace », l. 16-17) et font partie intégrante du stratagème mis en place pour piéger le *Horla*. Il s'agit de l'enfermer dans un espace clos pour découvrir enfin sa véritable nature et l'anéantir (« j'aurais mes mains, mes genoux, ma poitrine, mon front, mes dents pour l'écraser, le mordre, le déchirer. », l. 6-8). Dans ce milieu familial, surgit l' inexplicable, l'étrange : le reflet du personnage dans le miroir a disparu : « je ne me vis pas dans ma glace ! Elle était vide, claire, profonde, pleine de lumière ! Mon image n'était pas dedans... » (l. 26-28). Guy de Maupassant introduit le surnaturel en expliquant l'irrationnel par la présence d'un « corps imperceptible » (l. 33) : il met ainsi en place le thème du double et le met en scène par le procédé du miroir.
2. Le je scripteur ressent ainsi une perte de la conscience de son moi, jusque dans son corps : « le corps imperceptible avait dévoré mon reflet » (l. 33-34). L'image très forte de la dévoration de son reflet par un autre qui absorbe son corps montre le sentiment puissant de perte de contrôle du personnage. Dépossédé de sa personne, sa conscience lui échappe.
3. Les sens du scripteur sont exacerbés : « mes organes surexcités » (l. 9), « je sentis, je fus certain qu'il lisait par-dessus mon épaule, qu'il était là, frôlant mon épaule » (l. 21-23). Cet affolement des sens annonce le basculement dans la folie avec la description de ce qui peut s'apparenter à une hallucination dans le dernier paragraphe de l'extrait. La vue est sursollicitée, avec quatre occurrences des verbes « voir » ou « regarder ». Le scripteur est possédé par la folie (« me fait penser ces folies », l. 1-2), en proie à un désir incontrôlable d'autodestruction, puisque ce *Horla* est un dédoublement de son moi : « Il est en moi, il devient mon âme : je le tuerai ! » (l. 2).

Sigmund Freud théorise le sentiment d'« inquiétante étrangeté », source du fantastique dans un essai intitulé *Das Unheimliche* [*L'Inquiétante étrangeté*] en 1919. Il se réfère au conte de l'écrivain allemand E. T. A. Hoffmann, *L'Homme au sable*, comme modèle de description littéraire du phénomène.

TEXTE 3 Le moi dédoublé poétique

→ manuel p. 153

- Arthur Rimbaud, « Lettre à Georges Izambard », *Poésies*, 1871.

TEXTE 4 « Le bateau ivre »

→ manuel p. 153

- Arthur Rimbaud, *Poésies*, 1871.

Le jeune poète Arthur Rimbaud de « la lettre du voyant » fait progresser la question de la subjectivité avec sa célèbre expression : « Je est un autre ». Au-delà de la recherche existentielle, cette formule met en exergue la puissance d'une écriture poétique qui produit un véritable dédoublement, propice à l'émergence de « l'inconnu ».

QUESTIONS

1. La voyance poétique est « un dérèglement de tous les sens » (l. 6) qui permet d'accéder à la vérité de son moi et du monde (« arriver à l'inconnu », l. 5). Rimbaud dissocie clairement le moi profond, l'essence poétique (« Je pense ») et ce que la société, perçue comme sclérosée et conformiste par le poète (« inconscients, qui ergotent sur ce qu'ils ignorent tout à fait ! », l. 10-11), renvoie comme image de son propre moi : « On me pense » (l. 8). Il s'agit d'un parcours douloureux (« Les souffrances sont énormes », l. 6), qui ignore la morale (« je m'encrapule le plus possible », l. 3).
2. Le concept rimbaldien de voyance poétique met en valeur la vision : les nombreuses images donnent vie à un tableau en mouvement (« clapotement furieux des marées », v. 9 ; « les Péninsules démarquées », v. 11 ; « Je courus », v. 11 ; « Plus léger qu'un bouchon, j'ai dansé sur les flots », v. 14) et coloré (« Des Peaux-Rouges criards », v. 3 ; « poteaux de couleurs », v. 4 ; « blés flamands [...] cotons anglais », v. 6), au centre duquel le poète se met en scène telle une embarcation.

Les strophes déroulent les différentes étapes d'un voyage : dans la première strophe, la terre, encore visible par la présence des « haleurs », s'éloigne et le poète navigue encore dans un courant fluvial. La deuxième strophe marque un départ définitif du bateau-poète pour un voyage vers la liberté (« Les Fleuves m'ont laissé descendre où je voulais » v. 8). Les deux strophes suivantes transportent le lecteur en plein tumulte de l'océan. Cette vision joue sur les synesthésies, fusion des différents sens qui sont sollicités. Le voyage se transforme donc en expérience poétique à la recherche de « l'inconnu », comme l'affirme Rimbaud dans le texte 3.

- La subjectivité qui s'exprime tout au long du poème n'a rien à voir avec un « je » biographique : « Je est un autre ». L'expérience du « bateau ivre » consiste à se laisser aller à un dérèglement sensoriel afin de libérer l'essence des choses, y compris du moi.

I. Abandonner le réel et favoriser la suggestion

La transfiguration du réel amène à un voyage onirique. En effet, les référents divers se mélangent et brouillent une lecture rationnelle du poème : les Peaux-Rouges amérindiens côtoient les haleurs, le bateau qui semble un temps servir au commerce (« blés flamands ou de coton anglais », v. 6) navigue au milieu de terres en perdition (« les Péninsules démarrées », v. 11). La personnification des falots (« l'œil niais des falots ») au vers 16 participe de cette atmosphère de rêve où réalité et fantasme se mêlent. L'effet recherché est celui de la suggestion, et de la mise en valeur du symbole : l'esthétique symboliste, nourrie par les correspondances baudelairiennes où « les parfums, les couleurs et les sons se répondent » (« Correspondances », *Les Fleurs du Mal*) se dessine à travers les images qui mêlent sens visuel et auditif au vers 3 par exemple avec la syllepse « Peaux-Rouges criards ».

II. Une langue musicale et évocatrice

La langue poétique doit avant tout servir la suggestion. Pour cela, elle se fait musicale : le hiatus du terme « tohu-bohu » (v. 12) fait entendre le tumulte d'un monde en destruction. Les effets d'écho sonores sont également nombreux. Pour Rimbaud, la poésie révèle la beauté et la musicalité d'une aventure inédite, révélatrice du véritable moi. La mise en forme met en valeur le moi, en tête de vers 2, 5, 10 et 11. Il devient, dans un dédoublement fantasmatique, à la fois passager du bateau et bateau lui-même.

+ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 5 Le moi surréaliste

→ manuel p. 154

- André Breton, *Manifeste du surréalisme*, 1924, Pauvert, département de la Librairie Arthème Fayard, 1962 et 1979.

Cadavres exquis, écriture automatique, récit de rêve : les surréalistes ont usé de nombreux moyens littéraires pour tenter de capter et de sublimer ce qui échappe à la conscience humaine. Les travaux freudiens influencent leurs œuvres qui rendent compte de la complexité du psychisme humaine. En 1920, la deuxième topique freudienne vient rompre avec la représentation cartésienne de la conscience : le « Moi » est une composante de l'ap-

pareil psychique, qui doit cohabiter avec le « Ça » et le « Sur-moi » (cf. Focus p. 145). Tout un pan de sa propre conscience échapperait donc à l'homme : selon le psychanalyste, « le Moi n'est pas maître dans sa propre maison ». Dans ces deux extraits, le chef de file André Breton définit le surréalisme et encourage l'exploration de l'inconscient en littérature.

QUESTIONS

1. Selon André Breton, les découvertes freudiennes permettent à « l'explorateur humain » de repousser les limites en cherchant dans « les profondeurs de notre esprit ». Affirmer l'existence d'un inconscient mystérieux qui définit en partie le sujet, c'est le pousser à chercher du côté de l'inconnu, de l'étrange (« les profondeurs de notre esprit recèlent d'étranges forces », l. 8-9) et de « l'imagination » (l. 7), faculté louée par Breton.
2. Le poète et théoricien oppose deux niveaux de connaissance du moi : un premier, qui constituerait une illusion, celle « des réalités sommaires » (l. 7). Il est également question de « surface » de l'esprit, où règnent en maître les forces régulatrices et normatives que sont notre « raison » (ligne 11 du texte 5 et définition) ou « la morale » (définition). Le second niveau, celui que les artistes surréalistes tentent d'atteindre, constitue l'essence de la pensée (définition : « le fonctionnement réel de la pensée » ; « Dictée de la pensée »). Les termes employés par André Breton renvoient à une véritable libération de forces enfouies profondément (« profondeurs », « surface », « lutter »).

+ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 6 L'art pour conserver

le moi intact ?

→ manuel p. 155

- Oscar Wilde, *Le Portrait de Dorian Gray*, 1890, trad. M. Étienne et D. Mortier, Pocket, 1991.

Le portrait en peinture met en jeu deux subjectivités : celle du peintre et celle du modèle. Cette relation intersubjective toute particulière est au centre de l'œuvre du romancier anglais Oscar Wilde, Le Portrait de Dorian Gray. Ce roman ouvre également une réflexion sur la représentation du moi dans l'œuvre picturale, et ce, dans une veine fantastique : et si le moi représenté dans l'œuvre se dédoublait en une version idéalisée du moi existant ? Quel regard porte le modèle sur cette image du moi qui ne subit pas les effets du temps ?

QUESTIONS

1. L'échange entre Dorian, le modèle et Basil, l'artiste, suscite un conflit et de vives émotions, perceptibles dans les paroles rapportées mais aussi dans les atti-

tudes. Le cœur de l'extrait rapporte au discours direct la longue explication de Dorian (lignes 10 à 23), dans laquelle il exprime sa jalousie mais aussi sa fascination à l'égard de son moi sublimé par l'œuvre d'art (« Je suis jaloux du portrait que vous avez peint de moi », l. 18-19). Il accuse également le peintre de préférer son moi représenté à son moi existant : selon lui, la fascination de Basil pour la beauté le pousse à préférer son portrait et le conduira inexorablement à l'abandonner quand son corps s'abîmera sous les effets du temps (« Je suis moins pour vous que votre Hermès d'ivoire ou votre faune d'argent », l. 12-13 ; « Mais combien de temps vous plairai-je encore ? », l. 13-14). Le récit reprend avec un affrontement violent : d'un côté, Dorian est physiquement affecté (« les yeux rouges d'avoir pleuré. », l. 24 ; « Étouffant un sanglot », l. 28-29), de l'autre, Basil est sur le point de détruire son œuvre (« s'apprêtait à fendre la toile », l. 28). La présence du couteau et le terme de « meurtre » employé par Dorian à la ligne 31 assimilent clairement le double peint du jeune homme à un être vivant, à un autre moi de Dorian.

2. Cet effet de dédoublement créé par l'œuvre d'art pousse Dorian à questionner sa condition d'homme : la morale universelle de la ligne 16-17 « La jeunesse est le seul bien qui vaille d'être possédé » témoigne d'une réflexion sur le pouvoir magique de l'art, qui fixe la beauté du moi et brave ainsi les effets du temps (« beauté qui ne meurt pas » l. 18). Dorian évoque son double artistique comme un être vivant : si, au début de l'extrait, il distingue encore l'objet-portrait de la figure représentée sur celui-ci (« Je deviendrai vieux, affreux, horrible. Mais ce portrait restera toujours jeune » l. 2-3), par la suite, il donne vie au sujet peint : il devient une figure démoniaque qui se moque avec cynisme de la vanité de l'homme face au temps qui passe (« Il se rira de moi un jour, horriblement », l. 23). Les lamentations du jeune homme, mises en valeur par la modalité exclamative et l'apostrophe (« Oh ! Si c'était seulement le contraire ! Si le portrait pouvait changer et si je pouvais demeurer tel que je suis en ce moment ! », l. 20-21) vont être entendues dans la suite du roman. La veine fantastique permet le dédoublement du moi et met en scène l'art ainsi que ses pouvoirs. C'est le Dorian figuré dans le tableau qui subira les effets dévastateurs du vieillissement et de l'immoralité de son *alter ego*.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

VERS LE BAC

Essai littéraire

- Pour définir l'expression « création artistique », il faut en revenir d'abord au sens premier du mot création : « acte consistant à former un être ou une chose qui n'existait pas auparavant ». Il s'agit donc d'un acte qui engage toute la personne : son corps,

son esprit, sa technique et sa sensibilité. Le mythe de l'artiste maudit fait de cet être un homme à part, souvent déchiré, torturé par des questions métaphysiques.

I. Définir les limites de son moi

- En cherchant une identité propre, un style. On pourra renvoyer les élèves à la question 14 (« Peut-on rompre avec les modèles du passé ? »).

- Mais aussi en décidant ce que l'on souhaite dire de soi : Rousseau et l'autobiographie (texte 1).

II. Se positionner par rapport à l'autre

- Qu'ai-je à dire du monde et des autres ? Créer, c'est aussi affirmer des idées, une sensibilité ou une vision du monde. Les élèves pourront trouver de nombreux exemples dans le manuel à la question intitulée « L'écrivain est-il doué d'une sensibilité particulière ? ».

- Quelle dimension veux-je donner à ma création ? S'agit-il uniquement de s'exprimer et de produire une œuvre confidentielle (on pourra citer des œuvres littéraires qui en première intention n'avaient pas pour dessein d'être rendues publiques, comme les *Lettres* de Madame de Sévigné et dont on reconnaît aujourd'hui la dimension artistique) ou de marquer son temps et de laisser une trace (reprendre les éléments de réponse à la question « vers le grand oral » de cette page à télécharger).

TEXTE 7 « L'enfer c'est les autres »

→ manuel p. 156

► Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*, scène 5, Gallimard, 1944.

Jean-Paul Sartre, philosophe, romancier, essayiste et autobiographe, compte parmi les philosophes dits de l'intersubjectivité. Il considère le rapport à autrui comme constitutif du moi et le corps comme medium entre ces deux subjectivités. Il met en scène cette théorie dans Huis-clos, pièce inclassable créée en 1944.

QUESTIONS

1. Pour éviter de se faire souffrir mutuellement et de faire vivre à l'autre un enfer, Garcin préconise le repli sur soi (« Regarder en soi, ne jamais lever la tête », l. 20-21) et la distanciation (« chacun dans son coin ; c'est la parade. Vous ici, vous ici, moi là. », l. 15-16). C'est Estelle la première qui vient rompre le silence imposé par Garcin : « Monsieur, avez-vous un miroir ? » (l. 25). Elle entre en communication avec les deux autres personnages et leur demande de l'aide : le besoin de se voir dans le miroir, pour se maquiller comme l'indique la didascalie de la ligne 23, la pousse à rompre ce pacte.

2. Pour des raisons différentes, les trois personnages entretiennent un rapport complexe avec leur moi. Garcin exprime la souffrance de chacun à devoir gérer sa propre intériorité : « Chacun de nous a assez à faire avec lui-même. » (l. 16-17). S'ils sont tous les trois enfermés dans cet espace clos, c'est bien parce qu'ils ont commis des actes jugés par la société comme répréhensibles ou immoraux. Ils peineront dans la suite de la pièce à se livrer et à avouer leur crime. Estelle, Inès et Garcin ressentent donc de la culpabilité et vont ainsi se juger respectivement, pour l'éternité (« Le bourreau, c'est chacun de nous pour les deux autres », l. 11). Le rapport au corps est également problématique. Estelle « ferme les yeux et chancelle » (didascalie l. 30) quand elle comprend qu'elle ne peut plus observer son reflet dans le miroir (« quand je ne me vois pas, j'ai beau me tâter, je me demande si j'existe pour de vrai », l. 32-33).

3. Le miroir respectif des deux femmes leur a été confisqué, ce qui fait partie intégrante du supplice mais aussi du dispositif théâtral, qui utilise la représentation pour mettre en scène la dépendance à autrui. Inès propose donc son aide à Estelle : « Voulez-vous que je vous serve de miroir ? » (l. 34) et l'invite à un rapprochement physique (« Venez, je vous invite chez moi. Asseyez-vous sur mon canapé. », l. 34-35). Comme en témoigne la construction du verbe « servir » dans la citation précédente, Estelle doit pouvoir se reconnaître en Inès pour reconstruire l'image de son moi. L'autre devient l'*alter ego*, l'autre moi dont je dépends pour me saisir et me comprendre. Le miroir est donc symbole de la dépendance à autrui et de l'image du moi qu'il renvoie.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 8 | L'ambiguïté du personnage de théâtre → manuel p. 158

► Luigi Pirandello, *Six Personnages en quête d'auteur*, 1921, trad. Robert Perroud, Le Livre de Poche, 1995.

Luigi Pirandello, romancier et dramaturge italien, est le père du pirandellisme défini en 1923 comme une vision du monde baroque et contrastée, mêlant à la fois effets de réel et jeux d'illusion, humour et angoisse existentielle. C'est tout particulièrement au théâtre et dans la pièce Six personnages en quête d'auteur qu'il profite de la dualité du personnage théâtral pour mener une réflexion sur le moi ainsi que sur le rapport entre réel et fiction.

QUESTIONS

1. Le personnage théâtral est atypique et double. En effet, il est un personnage de fiction, un être de papier né de l'imagination du dramaturge. Ce moi tota-

lement fictif prend vie et se matérialise sur la scène, à travers l'incarnation (étymologie du terme : « action de prendre un corps », prendre forme dans un corps) par un être vivant, celui du comédien qui, par la magie de l'illusion théâtrale, devient le personnage. La dualité qui oppose personnage et comédien s'unifie en un tout, le personnage, que le spectateur découvre sur scène et qui vit le temps de la représentation. Ainsi, le personnage dramatique n'existe pas sans comédien et sans dramaturge.

2. Le metteur en scène est dans un premier temps agacé par le groupe de personnages qui vient perturber la répétition (« Faites-moi plutôt le plaisir de partir d'ici », l. 11-12 ; didascalie ligne 1 « brusquement, désagréable »). Le spectateur, lui aussi, doit s'étonner de cette interruption qui le détourne *a priori* de l'action principale. On joue sur le procédé du « théâtre dans le théâtre » quand ces personnages se présentent eux-mêmes comme « personnages » à la ligne 28, en quête d'un « auteur » (l. 8). Le vocabulaire méta théâtral brise l'illusion et donne le ton de la pièce qui vient tout juste de commencer. Dans un second temps, le directeur, et certainement le spectateur avec lui, les qualifie de « fous » (voir lignes 13 et 25). En effet, le concept même de personnage sans auteur et sans « enveloppe » va à l'encontre de l'essence même du personnage de théâtre. Cette intervention vient rompre le cadre réaliste et bouscule les repères des autres personnages mais surtout du spectateur.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

► La relation entre le réel et la fiction est au centre de l'extrait.

I. Inversion des repères et brouillage du réel

Le personnage fictif se présente comme un être appartenant au réel, à la recherche d'un auteur, c'est-à-dire d'un créateur : « Nous sommes à la recherche d'un auteur » (l. 7-8). L'isotopie de la naissance présente tout au long du dialogue (« auteur » / « créer », l. 20 ; « donner vie, sur la scène, à des personnages imaginaires », l. 27-28) alors que les conditions nécessaires à la création d'un personnage sur scène ne sont pas réunies (voir question 1). L'explication donnée par le Père va donc à l'encontre de la rationalité et de la logique (lignes 11 à 13). Le terme « absurdité » revient d'ailleurs à plusieurs reprises dans l'extrait. Le moi du personnage dramatique est présenté par le Père comme doué d'autonomie et de sensibilité.

II. La fiction théâtrale présentée comme une folie

C'est le personnage sans auteur qui se moque du directeur et des acteurs en répétition en révélant la dimension factice du théâtre qui consiste à donner vie à un mensonge : « c'est réellement une folie, oui Monsieur, que de s'efforcer de faire le contraire ; je veux dire : d'en créer de vraisemblables, pour qu'elles

paraissent vraies » ; « c'est là de la folie » (l. 18-21). Il pointe également du doigt la dimension ludique et superflu de cette grande machine à illusions qu'est le théâtre (« sans nécessité, par jeu », l. 27). Pirandello met ainsi en scène l'absurdité de l'existence humaine qui se divertit en créant des « pièces imbéciles et des fantoches » (l. 33).

En jouant sur le registre comique tout en questionnant la condition humaine, il fait donc réfléchir le spectateur à la frontière très ténue qui existe entre fiction et réalité.

RÉSONANCES Développement personnel : le culte du moi ?

→ manuel p. 159

► Nicolas Marquis, « Développement personnel : pourquoi un tel succès ? », *Sciences humaines*, n° 266, janvier 2015.

1. Le développement personnel se définit comme une démarche individuelle qui consiste à rechercher le bien-être et l'épanouissement personnel. Il apparaît en Europe dans les années 1970, sous l'influence de la psychologie. La mise en œuvre de cet esprit positif passe par différentes pratiques, pour certaines thérapeutiques : méditation, diététique, méthode Coué, pratiques ésotériques... On pourra faire réfléchir les élèves aux dérives potentielles de ces pratiques.

2. Au niveau individuel, le risque est celui du « nombri-lisme » (l. 26), tendance humaine à faire de son moi

le centre de son monde (voir lignes 16-17). Mais les conséquences peuvent également affecter le tissu social et engendrer, comme l'écrit l'auteur de l'article « l'individualisme contemporain » et « entraîner la disparition de la société » (l. 13-14 et l. 18-19). La projection est certes un peu alarmiste mais elle pointe explicitement du doigt la tendance moderne à surinvestir son moi et à le redéfinir comme central.

3. La lectrice qui témoigne cite l'œuvre de Paulo Coelho comme un ouvrage de développement personnel. Or, *L'Alchimiste* est une œuvre romanesque, un conte philosophique. Il appartient bien à un genre littéraire et en cela, se distingue des autres références données en début d'article. Cette référence révèle le pouvoir de la littérature et de la philosophie : bien avant l'essor commercial fulgurant des œuvres de développement personnel, c'est bien la littérature et la philosophie qui répondent aux grandes questions existentielles et qui participent ainsi au développement du moi, à son épanouissement. C'est un questionnement qu'on soumettra aux élèves : en quoi la littérature et la philosophie permettent-elles de « se révéler à soi » ?

SUJET DE BAC

→ manuel p. 161

► Marguerite Yourcenar, *Souvenirs pieux*, Gallimard, 1974.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 11

Y a-t-il un conflit irréductible entre l'individu et la société ?

TEXTE 1 La société, aboutissement de l'évolution naturelle

→ manuel p. 162-163

► Henri Bergson, « La Conscience et la Vie », 1911, dans *L'Énergie spirituelle*, PUF, « Quadrige », 2009, p. 25-27.

Dès son premier ouvrage, *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889), Bergson a mis au jour une contradiction entre la vie sociale et la vie intérieure. En effet, la société est organisée en vue de l'utile. Cette organisation suppose notamment de quantifier le temps, ce qui revient, selon Bergson, à se le représenter comme étant constitué de parties extérieures les unes aux autres, sur le modèle de l'espace. Or ce temps mesuré, quantifié, est inadéquat pour restituer la durée vécue, les données immédiates de la conscience, qui ne sont pas extérieures les unes aux autres comme des portions de matière distribuées dans l'espace. Cependant, *l'Évolution créatrice* (1907) affirme l'existence d'un unique élan vital, qui se manifeste sous différentes formes qui sont à la fois des réalisations et des arrêts de l'élan. Dans cet extrait, Bergson étudie deux retombées de l'élan dans les sociétés animales, en particulier les sociétés très organisées que constituent les hyménoptères, et dans les sociétés humaines.

QUESTIONS

1. Pour Bergson, la vie en société est naturelle ; plus précisément elle est l'aboutissement de l'évolution naturelle (« c'est à la vie sociale que l'évolution aboutit », l. 7-8). Tout se passe « comme si » (l. 8-9 et l. 10) l'évolution s'était donnée pour fin, c'est-à-dire pour but, la vie en société. Contre Darwin, notamment, Bergson défend le finalisme tout en le redéfinissant. La société est l'aboutissement de l'évolution naturelle, « comme si quelque aspiration originelle et essentielle de la vie ne pouvait trouver que dans la société sa pleine satisfaction » (l. 10-12).
2. Bergson définit la société comme « la mise en commun des énergies individuelles » (l. 14-15). Il existe une tension entre la communauté et l'individualité. D'un côté, pour que la société « subsiste[] », pour qu'elle continue d'exister, il faut qu'elle « se subordonne les individus » : si chacun agit sans tenir aucun compte des autres, il n'y a pas de société. La vie en

société exige une certaine discipline. De l'autre, pour que la société « progresse », il faut qu'elle « laisse faire » les individus : ce sont les initiatives individuelles qui permettent les innovations dans la société ; si chacun est condamné à une tâche répétitive, il n'y a pas de nouveauté (l. 17-21). Les deux buts de la vie en société sont « l'efficacité sociale », c'est-à-dire le fait que les actions des membres de la société sont bien coordonnées, ce qui implique qu'elles soient prévisibles, et la « liberté individuelle » (l. 32-33).

3. Les deux tendances ou « exigences opposées » (l. 20-21) se concrétisent dans deux sociétés distinctes, celles des insectes et celles des hommes. Dans les sociétés d'insectes, c'est la première tendance qui domine : les individus sont largement subordonnés à la société. La domination exclusive de cette tendance assure à la société une organisation très efficace (comme dans les sociétés d'abeilles, où le travail de la construction des ruches est réparti de manière précise). Cependant, comme les individus n'ont pas de capacité d'initiative, la société ne progresse pas (l. 23-33). Les sociétés humaines, en revanche, conservent la tension entre les deux exigences de la société : la vie y est organisée et cependant les individus ont une forte capacité d'initiative.
4. Les dernières lignes du texte indiquent quelle fin semble se proposer la vie : « la vie travaille à individuer et à intégrer pour obtenir la qualité la plus grande, la variété la plus riche, les qualités les plus hautes d'invention et d'effort » (l. 43-44). Le but de la vie n'est donc pas l'uniformité des sociétés organisées des insectes, mais plutôt le maintien de la tension entre organisation et liberté individuelle. Plutôt qu'à une efficacité quantitative, la vie tend à une variété qualitative.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Bergson montre que l'organisation sociale et la liberté individuelle sont deux tendances opposées caractéristiques des sociétés humaines. Faut-il favoriser l'une de ces deux tendances ou maintenir cette dualité ?

I. Il y a une tension entre une organisation sociale efficace et la liberté individuelle.

1. Les sociétés animales, notamment celles des fourmis ou des abeilles, donnent l'exemple d'une

organisation sociale très efficace, dans laquelle chacun remplit son rôle et n'en départ pas.

2. La liberté individuelle a pour effet des actions imprévisibles, que l'organisation ne peut pas anticiper.
3. Le conflit entre l'organisation et la liberté individuelle peut être douloureux.

II. Cependant, c'est cette dualité qui permet le progrès de la société dans son ensemble.

1. Pour Bergson, il ne faut pas annuler le conflit mais le maintenir.
2. En effet, la tension entre les deux tendances n'est pas nécessairement destructrice ; elle peut être au contraire créatrice, car elle permet à la fois l'invention, la « création continue d'imprévisible nouveauté » et sa diffusion à l'ensemble de la société.

TEXTE 2 Instincts et institutions

→ manuel p. 163

- Émile Durkheim, in André Lalande, *Vocabulaire de la philosophie* (1902-1912), Alcan, tome II, p. 777, cité par Gilles Deleuze dans *Instincts et institutions*, Hachette, 1957, p. 75.

En s'appuyant sur le texte de Rousseau sur la perfectibilité (p. 26) ou sur les textes de Durkheim sur l'éducation (p. 32), on peut distinguer entre les comportements instinctifs de l'animal et les institutions humaines.

QUESTIONS

1. Dans les sociétés animales, les individus sont gouvernés par des instincts, qui leur sont intérieurs, tandis que dans les sociétés humaines, les individus sont gouvernés par des institutions, qui leur sont extérieures. Par exemple, la plupart des animaux ne sont pas agressifs envers les membres de leur espèce par instinct, tandis que des institutions comme la police ou les tribunaux ont pour objet de réguler la violence dans les sociétés humaines.
2. La sociologie étudie les institutions humaines et les comportements qu'elles encadrent. Celles-ci sont culturelles et varient selon l'époque et le lieu, tandis que les déterminations naturelles, comme l'instinct, sont universelles.

TEXTE 3 Deux formes d'organisation de la société

→ manuel p. 164-165

- Émile Durkheim, *De la Division du travail social*, I, 1893, P.U.F., « Quadrige », 2007, p. 99-100 et p. 100-101.

Émile Durkheim, qui étudie la division sociale du travail, expose ses conséquences sur l'organisation de la société et l'expression de la personnalité.

QUESTIONS

A. La solidarité mécanique

1. Durkheim définit la personnalité comme « ce que chacun a de propre et de caractéristique, ce qui le distingue des autres » (l. 5-6). La personnalité se définit donc à la fois comme ce qui est essentiel à un individu et, par différence, comme ce qui fait de lui un être différent des autres. Elle ne trouve pas à s'exprimer dans une société régie par la solidarité mécanique, car celle-ci repose sur les ressemblances entre les individus ; la solidarité mécanique serait affaiblie si chacun cherchait à exprimer ce qui le distingue des autres. La solidarité mécanique unit des groupes uniformes. Durkheim prend l'exemple de la solidarité entre des « molécules » (l. 29) qui composent un être inorganique, comme une pierre : ces molécules sont liées les unes aux autres sans que chacune soit douée d'un mouvement propre. À une échelle macroscopique, les pierres qui composent un édifice assurent sa stabilité par leur position sans avoir de mouvement propre ; la voûte d'un édifice gothique, par exemple, repose sur une solidarité mécanique. Ce type de conscience serait ainsi une « simple dépendance du type collectif et en sui[rai]t tous les mouvements » (l. 31-33).

2. La solidarité mécanique et la conscience collective se renforcent réciproquement. La conscience collective est définie par Durkheim comme une conscience « qui nous est commune avec notre groupe tout entier et qui, par conséquent, n'est pas nous-même, mais la société vivant et agissant en nous » (l. 8-10). D'après Durkheim, elle s'oppose à la conscience individuelle comme « deux forces contraires, l'une centripète [la conscience individuelle], l'autre centrifuge [la conscience collective] » (l. 16-17). La solidarité mécanique renforce la conscience collective : des personnes qui exercent le même travail, qui sont proches géographiquement et plus généralement, qui ont des conditions de vie semblables, développent des valeurs et une identité commune. Réciproquement, une conscience collective forte renforce la solidarité mécanique : des personnes qui ont des loisirs semblables, vivent dans les mêmes lieux, partagent les mêmes références culturelles, auront plus de facilité à se coordonner pour agir ensemble. La solidarité mécanique est caractéristique des sociétés traditionnelles.

B. La solidarité organique

1. La solidarité organique repose sur les différences entre les individus. Deux individus ont d'autant plus intérêt à échanger des biens, par exemple, qu'ils produisent des biens différents. Pour comprendre cette forme de lien social, Durkheim la compare à celle qui assure l'unité d'un organisme : des organes différents, qui réalisent chacun une fonction

distincte, comme le cœur (qui pompe le sang) et le foie (qui épure le sang) par exemple, concourent au bon fonctionnement du corps dans son ensemble (l. 24-33).

2. La solidarité organique repose sur une différenciation des fonctions : elle « suppose qu[e les individus] diffèrent les uns des autres » (l. 2-3). Elle permet donc l'expression de la personnalité, qui a été définie comme ce par quoi un individu se distingue des autres (texte A, l. 11-12) : la solidarité organique « n'est possible que si chacun a une sphère d'action qui lui est propre, par conséquent une personnalité » (l. 5-6). Certes, chacun n'agit pas de manière purement idiosyncrasique : il se conforme souvent aux usages de sa corporation, de son groupe social : mais le poids du groupe est tout de même moins fort que le poids de l'ensemble de la société qui pousse chacun à se conformer à la conscience collective dans les sociétés traditionnelles. (l. 13-18).
3. Les sociétés modernes reposent sur la solidarité organique : elles sont caractérisées par une forte division sociale du travail et donc par une forte différenciation sociale. Pour les raisons expliquées en réponse aux deux précédentes questions, cela ne les empêche pas d'être des sociétés individualistes.

+ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

VERS LE BAC

Essai philosophique

Si l'on reprend la définition de la personnalité de Durkheim (texte A, l. 5-6) : « ce que chacun de nous a de propre et de caractéristique, ce qui le distingue des autres », il semble qu'exprimer sa personnalité exige de se distinguer des autres et donc de rompre avec la société. Mais n'existe-t-il pas, comme le montre Durkheim, des formes d'organisation de la société compatibles avec l'expression de la personnalité ?

I. L'organisation de la société repose sur une certaine uniformité qui ne permet pas l'expression de la personnalité.

1. L'éducation tend à former des individus semblables les uns aux autres, à « dresser » les individus (cf. Nietzsche, p. 33).
2. La solidarité mécanique repose sur une conscience collective forte, qui empêche l'expression de la personnalité (cf. Durkheim, p. 164).
3. La société exige que l'individu se sacrifie à elle (cf. Nietzsche, p. 166).

II. Mais certaines formes d'organisation sociales sont compatibles avec l'expression de la personnalité.

1. La solidarité organique est compatible avec l'expression de la personnalité (cf. Durkheim p. 165).

2. L'expression de soi passe par la relation avec les autres. L'individu isolé ne peut pas s'exprimer, car l'expression suppose quelqu'un qui écoute.

3. Nous sommes des êtres sociaux, dont l'existence ne peut être coupée de celle des autres (cf. Marx, p. 169 ; Kropotkine, p. 171).

TEXTE 4 Le matériau pour édifier une société

→ manuel p. 166

► Friedrich Nietzsche, *Le Gai Savoir*, § 356, 1882, trad. P. Klossowski, 10/18, 1973, p. 361-363.

Nietzsche, qui défend la possibilité pour les individus d'exprimer leur singularité (cf. p. 33 et p. 173), sait que cela n'est possible que dans certaines organisations sociales. Il ne méconnaît pas le fait que certaines réalisations admirables ne sont possibles que par le sacrifice de l'individu à la société.

QUESTIONS

1. Nietzsche oppose une société dans laquelle chacun contribue à une réalisation collective, comme les pierres d'un édifice, à une société dans laquelle chacun veut jouer un rôle différent et être remarqué pour ce rôle singulier. Dans une société qui vise une réalisation collective, l'individu est sacrifié à la société ; celui qui veut jouer un rôle particulier est dénigré. Dans une société qui vise un épanouissement individuel, l'être singulier est exalté.

Pour Nietzsche, ces deux types de société impliquent deux types de subjectivation différents. L'architecte, le constructeur (l. 10) ont un rôle essentiel dans la société qui se propose des buts collectifs. Le choix de ces personnages suggère l'exemple la construction des pyramides ou à celle des cathédrales, qui s'étend parfois sur des siècles (Notre-Dame de Paris a été construite pour l'essentiel entre 1163-1365, mais la flèche n'a été édifiée qu'au XIX^e siècle ; la cathédrale de Florence a été édifiée entre 1296 et 1436). Les sociétés individualistes sont des sociétés d'« acteurs ». L'interprétation que Nietzsche donne d'une société d'acteurs est cependant paradoxale, dans la mesure où les comédiens qui jouent une pièce de théâtre contribuent à une réalisation collective.

2. Pour Nietzsche, il est impossible de faire des projets à long terme, comme les cathédrales, avec les individus modernes, qui veulent jouer un rôle individuel et refusent de se sacrifier. Filant la métaphore architecturale, il suggère que les individus ne sont pas assez solides pour que l'on construise un édifice avec eux. Au lieu d'être de pierre, ou de fer, ils ne sont que « fer de bois » (l. 31). Il conclut de manière plus décevante encore : « Et pas même de bois... » (l. 32).

Nietzsche fait l'éloge des civilisations bâtisseuses, non sans savoir qu'elles impliquent le sacrifice des individus à la société. Faut-il renforcer la cohésion de la société à tout prix ?

I. La société, pour exister, réclame une certaine cohésion.

1. Certaines œuvres ne peuvent être réalisées que collectivement.
2. Pour garantir les libertés individuelles, une organisation collective est nécessaire.

II. Penser la société comme un édifice unitaire est dangereux.

1. Cette unité est une fiction : en réalité, la société est constituée de différents groupes dont les relations peuvent être conflictuelles.
2. Les États totalitaires entretiennent la fiction de la société comme un édifice unitaire.
3. Or de tels États suppriment les libertés individuelles et musellent la liberté d'expression.

TEXTE 5 L'individu, un effet

de pouvoir

→ manuel p. 167

► Michel Foucault, « Il faut défendre la société ». *Cours au Collège de France (1975-1976)*, EHESS/Gallimard/Seuil, « Hautes Études », 1997, p. 27.

Sur un plan épistémologique, Michel Foucault étudie dans *Les Mots et les choses* (1966) la manière dont les « sciences humaines », disciplines qui se sont constituées au XIX^e siècle, ont établi leur objet d'étude (voir p. 345). Sur un plan politique, il examine la manière dont les individus sont constitués par le pouvoir dans *Surveiller et punir* (1975). Sur un plan subjectif, il étudie les processus de subjectivation : la manière dont le sujet se constitue et se pense lui-même dans *L'Usage des plaisirs* (1978) et *Le Souci de soi* (1984).

QUESTIONS

1. L'éducation constitue l'individu. Les institutions scolaires, par exemple, exercent au respect des horaires, imposent certaines formes dans la manière de prendre la parole, par exemple. De manière tacite, elles imposent certaines normes, comme celle de l'hétérosexualité, par exemple (voir p. 70).

Cependant l'éducation des enfants est loin d'être la seule manière dont le pouvoir constitue l'individu. La prison est une autre institution qui constitue un certain groupe d'individus jugés criminels, qui sont contraints d'adopter des pratiques particulières comme l'isolement et des horaires stricts, qui transforment leur individualité.

2. On a tendance à considérer l'individu comme une entité première sur laquelle le pouvoir vient s'exercer mais qui lui préexiste. Foucault renverse la perspective : l'individu n'est pas l'objet extérieur au pouvoir sur lequel celui-ci s'applique mais une unité constituée par le pouvoir.

TEXTE 6 L'individualisme dans

les pays démocratiques → manuel p. 168

► Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, t. II, II^e partie, chap. 2 : « De l'individualisme dans les pays démocratiques », Gallimard, « Folio Essais », 1999, vol. II, p. 143-145.

Tocqueville montre que le repli sur la sphère privée individuelle répond à des sentiments distincts, l'un qui repose sur un tempérament présent à toutes les époques historiques, l'égoïsme, l'autre qui est propre à certaines périodes de l'histoire, car il s'épanouit dans les sociétés démocratiques modernes, l'individualisme.

QUESTIONS

1. L'individualisme et l'égoïsme diffèrent d'abord par leur origine : l'égoïsme est un sentiment instinctif, préreflexif, tandis que l'individualisme prend son origine dans un « jugement erroné » (l. 10) qui me porte à juger que mon intérêt individuel ne dépend pas de la société dans son ensemble. L'individualisme est donc de nature mixte, à la fois sentimentale et intellectuelle, tandis que l'égoïsme est exclusivement sentimental. L'égoïsme est brutal tandis que l'individualisme est « un sentiment réfléchi et paisible » (l. 4). L'égoïsme existe dans toutes les sociétés (l. 15-16) tandis que l'individualisme est un sentiment historique, propre aux sociétés modernes démocratiques.

Tocqueville condamne beaucoup plus fortement l'égoïsme qui naît d'un « sentiment dépravé » (l. 10) ; qu'il définit comme « un vice aussi ancien que le monde » (l. 15) qui « dessèche le germe de toutes les vertus » (l. 12). L'individualisme est moins violent et moins répréhensible que l'égoïsme. Cependant l'individualisme devenu systématique, normal, se confond avec l'égoïsme : « l'individualisme ne tarit d'abord que la source des vertus publiques ; mais, à la longue, il attaque et détruit toutes les autres, et va enfin s'absorber dans l'égoïsme » (l. 13-14).

2. D'après Tocqueville, l'« individualisme » est un néologisme qui caractérise un sentiment nouveau, propre aux sociétés démocratiques modernes (l. 1-2). En effet, les sociétés d'Ancien Régime étaient des sociétés d'ordres (noblesse, clergé, tiers état), où les corps intermédiaires (noblesses, Églises, corporations) avaient beaucoup d'importance. À l'intérieur de chaque ordre, les liens étaient étroits. La filiation, par exemple, joue un rôle très important dans la noblesse.

Or ces corps intermédiaires ont une importance bien moindre dans un État démocratique, où la mobilité sociale est beaucoup plus importante que dans les sociétés d'Ancien Régime. L'État apparaît comme une entité abstraite à laquelle il est difficile de ressentir un lien d'attachement. Le lien entre les intérêts privés et l'intérêt commun n'apparaît pas avec évidence. D'où la tendance des individus à se replier sur les « petites sociétés » (l. 7-8) de la sphère privée (amis, famille) et à négliger la sphère publique (l. 12-13) en méconnaissant le rôle de la politique qui garantit les libertés individuelles.

➤ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

VERS LE BAC

Essai littéraire

1. On devra, pour ce sujet, retracer le parcours de personnages choisis pour leur individualisme, en montrant en quoi ils deviennent aussi, à leur tour, des « égoïstes ». Il faudra rappeler la nuance entre ces deux termes (voir réponse à la question 1 sur le texte de Tocqueville).
2. Il s'agira ensuite de montrer que ces comportements éclairent notre société actuelle, démocratique et toujours individualiste (voir réponse à la question 2 sur le texte de Tocqueville), même si certaines tragédies contemporaines, telle que la pandémie de Covid-19 qui a frappé le monde, permettent de mettre au jour de nouvelles formes de solidarités. Notons que cette solidarité, pendant positif de l'individualisme, a toujours existé ; on peut s'appuyer sur le roman de Camus, *La Peste*, et en particulier sur le personnage du docteur Rieux, pour prouver qu'en temps de crise collective, l'homme est capable de révéler un pan moins individualiste de son caractère.

TEXTE 7 « L'individu est un être

social »

→ manuel p. 169

► Karl Marx, *Manuscrits* de 1844, « Troisième manuscrit », trad. J.-J. Gougeon, Flammarion, 1996.

Marx critique l'abstraction qui consiste à penser l'individu comme existant indépendamment de la société dans laquelle il vit. Une telle abstraction, outre qu'elle est illusoire, n'est pas sans effet politique : séparer intellectuellement l'individu et la société, considérer que l'un peut exister sans l'autre, contribue à instituer une situation politique dans laquelle chacun considère son intérêt individuel comme distinct de l'intérêt public.

QUESTIONS

1. La société et l'individu n'existent pas l'un sans l'autre. D'une part, la société est un ensemble d'individus.

D'autre part, c'est la société qui « produit l'homme en tant qu'homme » (l. 1) : nous ne pouvons nous épanouir sentimentalement et intellectuellement, développer toutes les facultés humaines, que dans la société. L'éducation a pour objet de faire de nous des hommes, de nous permettre de développer nos facultés (voir Kant, p. 30).

Le maraîcher cultive des légumes pour nourrir d'autres êtres humains, qui le payent en échange : son activité est d'essence sociale. S'il produit de bons légumes et que ceux qui les achètent le complimentent sur sa production, il en tire une « jouissance sociale ».

2. Celui qui aime faire la fête, danser, aime danser avec d'autres. *La Salle de danse à Arles* de Van Gogh suggère cette atmosphère de fête qui naît dans la réunion et même dans la cohue. De même, jouer au basket-ball est une activité et une jouissance « immédiatement collective[] ».
3. L'exemple du penseur montre que même une activité qui, d'un certain point de vue, est solitaire, est à un niveau plus profond social : ainsi, le penseur travaille avec le langage, qui est l'un des moyens privilégiés de la communication avec les autres. Pour pouvoir penser et écrire, il faut qu'il ait appris à manier la langue, notamment grâce à l'institution scolaire. S'il écrit, il le fait pour un public. La destination de son activité est donc sociale.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

L'enjeu est d'expliquer pourquoi l'individu ne peut être séparé de la société dans laquelle il vit.

I. « [L]a société produit l'homme en tant qu'homme. »

C'est l'éducation qui nous rend humains : nous n'apprenons effectivement à parler, à développer notre intelligence, à écrire, que grâce à l'éducation. Sans éducation nous serions réduits à la vie animale (voir question 1 : « Qui éduque-t-on ? », p. 26-37).

II. Nos activités sont sociales, car nous avons besoin des autres.

L'informaticien ou l'agriculteur, par exemple, ne peuvent exercer leur activité qu'avec des outils fabriqués par d'autres.

III. À travers nos activités, nous chercherons une reconnaissance sociale.

La jouissance est elle aussi sociale : si notre activité a un sens, c'est parce qu'elle est reconnue par les autres.

IV. Nos activités sont sociales par leur destination : ce que nous faisons, nous le faisons pour les autres.

L'activité du penseur, qui est en un sens solitaire, prend son sens dans la relation aux autres (voir Camus, p. 121).

TEXTE 8 Le conflit entre la liberté individuelle et la culture

→ manuel p. 170

► Sigmund Freud, *Malaise dans la culture*, 1930, trad. D. Astor, GF – Flammarion, 2010, chapitre III, p. 114-115.

Sigmund Freud met au jour un conflit irréductible entre le sujet et la société : le sujet recherche la satisfaction de ses désirs ; or les institutions sociales freinent ou même interdisent leur réalisation (parce qu'ils entrent en conflit avec les désirs des autres, parce qu'ils sont contradictoires entre eux, ou parce que leur objet ne peut être atteint). Si Freud soutient qu'il est vital pour le sujet d'assouvir certains désirs et que la frustration qu'impose la société de son temps est trop forte, il n'en reste pas moins un défenseur de la culture. En effet, les pulsions inconscientes qui animent le sujet sont violentes ; il est nécessaire d'apprendre à les maîtriser (voir p. 248).

QUESTIONS

1. La liberté individuelle est plus grande dans l'état de nature, « avant toute culture » (l. 1) : toutes les sociétés brident la liberté. Néanmoins, à l'état de nature, la liberté est « le plus souvent sans valeur », car elle n'est pas garantie : comme les autres possèdent une liberté tout aussi grande, ils peuvent m'empêcher d'accomplir mes projets ; aucune institution ne me protège contre la violence des autres, ni ne garantit une stabilité qui me permettrait de prévoir l'avenir pour m'y projeter.

Le professeur pourra souligner que Freud hérite de la description de l'état de nature par Hobbes et plus généralement de son anthropologie (voir p. 248-249).

2. Les êtres humains possèdent un « instinct de liberté » (l. 6) qui les conduit à résister à la culture. En effet, la culture comporte une dimension coercitive : elle impose de renoncer à certaines manifestations des pulsions parce qu'elles sont jugées immorales (en réalité les pulsions sont amoraux : elles ne prennent pas en compte les exigences de la moralité).

Le conflit entre l'individu et la société se joue au cœur de l'individu lui-même : dans les termes de la seconde topique (voir p. 145), il existe un conflit entre le Ça, entièrement inconscient, où vivent les pulsions, et le Surmoi, partiellement conscient et partiellement inconscient, instance psychique qui incarne au sein du sujet les exigences de la culture. Il résulte de l'intériorisation des exigences et des interdits énoncés par les parents et la société.

3. Le bonheur de l'humanité dépend de l'équilibre entre les « exigences individuelles [de liberté] et les exigences culturelles de la masse » (l. 16-17). Chaque individu veut agir librement, exprimer ses désirs et ses pulsions, tandis que la « masse » (Freud utilise ici un terme péjoratif « die Masse ») tend vers une uniformité des comportements qui peut être atteinte

par des interdictions et par la répression des pulsions. Il y a donc une tension entre les aspirations individuelles et celles de la masse.

À la fin du texte, Freud pose explicitement le problème de savoir si cet équilibre peut être atteint comme « l'un des problèmes d[u] destin » de l'humanité (l. 17-19). Selon une hypothèse optimiste, cet équilibre peut être atteint : l'un des buts majeurs de la politique est de trouver un système qui permette l'expression des libertés individuelles, tout en modérant leurs expressions de manière à ce que la liberté individuelle de chacun soit compatible avec celle des autres. Selon une hypothèse pessimiste, le conflit entre l'individu et la masse est irréductible ; aucun système social ne permet de l'apaiser et l'histoire des hommes est vouée au conflit (voir p. 248).

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

En élucidant les causes du conflit entre l'individu et la société, on pourra se demander si ce conflit est propre à certaines formes d'organisations sociales ou s'il est irréductible.

I. L'« instinct de liberté » résiste à toute forme d'organisation sociale.

II. Or la vie en société requiert de modérer les pulsions.

III. Cependant la liberté peut être mise au service de la culture (voir l. 5-8).

TEXTE 9 La fausse opposition entre altruisme et égoïsme

→ manuel p. 171

► Pierre Kropotkine, *La Morale anarchiste*, 1889, « Mille et une nuits », 2004, p. 72-74.

Depuis le XIX^e siècle, l'utilitarisme exerce une profonde influence sur la philosophie morale, plus généralement sur les sciences humaines, en particulier sur l'économie, mais aussi sur le débat politique. Inventé par Jeremy Bentham (1748-1832) et John Stuart Mill (1806-1873), l'utilitarisme pose qu'il est possible de mesurer l'utilité, c'est-à-dire le bien-être, de chaque individu, ce qui permet ensuite de le maximiser. Or une telle mesure implique qu'il soit possible d'isoler l'utilité d'un individu de celle de ses semblables, ce qui est loin d'être évident, comme l'explique Pierre Kropotkine. Ce géographe né en Russie, qui adhère à l'anarchisme à la suite d'un voyage en Suisse et dans le Jura en 1871-1872, où il rencontre notamment Mikhaïl Bakounine, écrit La Morale anarchiste en français.

QUESTIONS

1. On considère habituellement que l'égoïsme consiste à privilégier son intérêt propre par rapport à celui des autres, tandis que l'altruisme consiste à faire passer

l'intérêt des autres avant le sien. Il y aurait donc une opposition entre égoïsme et altruisme.

2. L'épanouissement personnel peut reposer sur le fait d'agir ensemble. Se cultiver, faire de la musique, élever des enfants, travailler à rendre le monde meilleur, ne sont pas des activités solitaires. En outre, on peut penser que même une activité solitaire prend sens dans la relation aux autres : ainsi, l'écrivain, même s'il écrit seul dans sa chambre, écrit en vue d'un public (voir Marx, p. 169).

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Kropotkine considère l'opposition entre altruisme et égoïsme comme une abstraction illusoire : « nous ne voyons même pas la distinction que les moralistes anglais ont cherché à produire » (l. 4-5).

I. Nous ne pouvons être pleinement heureux que dans une société d'égaux (l. 9-15).

Le dicton d'après lequel « Le bonheur des uns fait le malheur des autres » ment ; il ne considère les relations sociales que d'un point de vue superficiel. Le bien-être des riches, s'il a pour condition la misère d'une partie de la population, est mêlé de remords et d'inquiétude, car un soulèvement pourrait le renverser. Comme l'écrit Rousseau dans la VIIIe *Lettre écrite de la montagne*, « Quiconque est maître ne peut être libre, et régner c'est obéir. [...] La liberté sans la justice est une véritable contradiction. »

Par conséquent, bien vivre, c'est œuvrer au bien commun : « chaque fois que tu viseras le bien de tous, tu agiras bien. » (l. 14-15)

II. Vivre sa vie, c'est la vivre avec les autres.

Comme le passage inspiré de Guyau, vivre pleinement sa vie, c'est se lier à des amis, à des camarades, prendre des risques ensemble.

Victor Hugo écrit dans les *Châtiments* : « ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent ».

L'homme est un être social (cf. Marx, p. 169) ; c'est une abstraction mortifère qui conduit à le séparer des autres.

✚ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

ATELIER HUMANITÉS Produire des distinctions conceptuelles

→ manuel p. 172

Pour faire ces exercices, on peut s'appuyer sur l'encadré « Focus » p. 167.

1. Individu, personne, sujet

- a. 1. Personne – 2. Sujet – 3. Citoyen – 4. Individu.

- b. 1. Société : individu. L'individu est un membre de la société : ses intérêts peuvent coïncider avec ceux des autres ou s'y opposer.

2. Espèce : individu. L'individu est un membre de l'espèce, qui est le groupe auquel il appartient biologiquement.

3. Chose : sujet. Une chose n'est pas consciente d'elle-même, tandis que le sujet se caractérise par la conscience de soi.

4. Objet : sujet. Un objet est une chose, qui n'est qu'en soi ; tandis que le sujet est en soi et pour soi : il a conscience de lui-même, il est capable de réflexivité.

5. Animal : personne. De la même façon, on peut considérer que la conscience de soi distingue la personne de l'animal.

6. Qualité, caractéristique : sujet. Le sujet (du latin *sub-jectum* : jeté) est le substrat permanent de qualités changeantes, éphémères (cf. Pascal, p. 142).

2. Personne physique, personne morale

Une personne morale est un groupement doté d'une personnalité juridique. Par différence avec une personne physique, ce n'est pas un individu mais un groupe. La personnalité juridique donne à ces personnes des droits et des devoirs. Comme une personne physique, les personnes morales sont considérées comme responsables de leurs actes. L'État, une entreprise, une association, par exemple, sont des personnes morales.

3. Les formes de collectivités

- a. 1. Cité – 2. État – 3. Société – 4. Nation – 5. Corporation.

b. Tout groupe organisé constitue une société. La nation suppose un ensemble de caractéristiques communes, par exemple une langue, une histoire et plus subjectivement un désir de vivre ensemble. Ainsi l'historien Ernest Renan a-t-il défini en 1882 la nation comme « un plébiscite de tous les jours ». L'État, à la différence de la société ou de la nation, est une institution politique. Aux XIX^e et XX^e siècles la forme politique dominante en Europe devient celle des États-nations, c'est-à-dire que les institutions politiques correspondent approximativement à une entité nationale (ce qui n'était pas le cas des Empires, comme l'Empire Austro-Hongrois par exemple (1867-1918), entité politique qui regroupe plusieurs nations).

SUJET DE BAC

→ manuel p. 173

- ✚ Friedrich Nietzsche, *Aurore*, 1881, I, § 9, trad. É. Blondel, O. Hansen-Løve et Th. Leydenbach, Flammarion, 2012.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 12

Quelles révélations apportent les métamorphoses du moi ?

TEXTE 1 La révélation de l'enfance

→ manuel p. 174

► Michel Leiris, « Surnature », *L'Âge d'homme*, Gallimard, 1939, p. 38-39.

Michel Leiris est un écrivain, poète, ethnologue et critique d'art français, issu d'une famille bourgeoise parisienne, un milieu sur lequel il portera un regard critique dans son œuvre. Son récit autobiographique L'Âge d'homme lui permet d'évoquer sans concession son enfance et ses obsessions, qu'incarnent deux figures principales dans l'œuvre, Judith et Lucrèce. Le texte qui ouvre le récit s'intitule « Surnature » et rappelle un instant de révélation qu'a eu l'auteur enfant, lorsqu'il a découvert comment les cadeaux arrivaient au pied du sapin de Noël.

QUESTIONS

1. Les deux énigmes dont parle l'auteur peuvent paraître assez éloignées l'une de l'autre (« l'énigme de la naissance [et] le mécanisme de la descente des jouets de Noël à travers la cheminée ») ; pourtant, les deux sont liées par la même aura de mystère et par l'intuition qu'il y a des révélations à venir autour de ces deux mystères. Par ailleurs, la descente des jouets à travers le conduit de cheminée peut, métaphoriquement, être rapprochée du mystère de la naissance, comme le prouvent d'ailleurs les deux questions finales accolées (« comment peuvent passer les jouets ? comment peuvent sortir les enfants ? »). L'auteur avait de nouveau fait le lien entre ces deux révélations, qui paraissent donc intrinsèquement liées l'une à l'autre au début du deuxième paragraphe (« Lorsque j'appris que les enfants se formaient dans le ventre et que le mystère de Noël me fut révélé »).
2. La manière dont Michel Leiris présente ces deux énigmes est assez amusante. En effet, il donne une importance exagérée au mystère de Noël, dès la première ligne, par l'expression « une des grandes énigmes de mes premières années », ainsi que par la manière dont il évoque ensuite cette énigme. Le vocabulaire caractéristique d'un raisonnement logique paraît en décalage avec ce dont est capable l'expression de la pensée d'un enfant (« J'échafaudais des raisonnements byzantins », « je résolus la question en admettant l'hypothèse suivante »). Le passage se

clôt et trouve en son centre (au début du deuxième paragraphe) l'évocation des deux énigmes. Il paraît très rigoureusement construit et nous amène à faire le lien entre ces deux mystères, dont l'un est connoté sexuellement (ce que confirme symboliquement le lien fait dans la tête de l'auteur entre ce voilier et celui qui entre mystérieusement dans une bouteille).

3. La révélation du mystère de Noël permet à l'enfant d'accéder à l'âge de raison, cet âge défini comme le moment où l'enfant devient suffisamment raisonnable pour faire la différence entre le bien et le mal, et pour commencer à construire également un questionnement sur sa sexualité. En ce sens, les deux énigmes, dont l'une est liée à l'enfance (Noël) et l'autre à l'entrée dans l'âge adulte (la question de la grossesse et de la naissance) permettent bien au jeune garçon d'entrer dans un âge de raison.
4. Le récit s'intitule *L'Âge d'homme*, en référence justement à l'âge de raison (voir encadré ci-dessous). Michel Leiris détourne cette expression pour désigner ce moment où il pense avoir atteint l'âge d'être homme, qui correspond chez lui au moment où il commence à écrire. « Surnature » est un adjectif qui renvoie à « ce qui procède de Dieu, ce qui est d'une essence supérieure à la nature. / Ce qui dans l'homme est d'une essence spirituelle, supérieure. » (cnrtl). Mais le mot évoque aussi le terme « surnaturel », qui se rapporte ici au côté magique des cadeaux arrivant dans la cheminée (ou du voilier entrant dans une bouteille, ou de la naissance).

TEXTE ÉCHO Se révéler à soi-même au moment ultime

→ manuel p. 175

► Marie NDiaye, *Trois femmes puissantes*, Gallimard, 2009, p. 331-333.

Marie NDiaye est une femme de lettres française née en 1967 d'une mère française et d'un père Sénégalais. Elle obtient le Prix Goncourt en 2009 pour le roman dont un extrait est proposé ici. Repérée à 17 ans par Jérôme Lindon, le fondateur des Éditions de Minuit, elle publie son premier roman Quant au riche avenir dès 1985. Le roman Trois femmes puissantes donne successivement la parole à trois femmes, Norah, Fanta et Khady, qui refusent de continuer à se laisser humilier et choisissent de se battre pour leur dignité. Dans l'extrait proposé ici, le personnage principal, Kadhy

Demba, tente de fuir Dakar pour rejoindre l'Europe, où elle espère une vie meilleure. Mais elle ne pourra franchir l'obstacle du grillage ; tuée lors de son ascension, elle se révèle à elle-même au moment de mourir et de rejoindre le ciel où vole un oiseau avec lequel elle semble se confondre. Les métamorphoses sont donc ici autant spirituelles (de la conscience de soi à la révélation) que presque physiques (la femme se transforme en oiseau).

QUESTIONS

1. L'auteure développe des phrases très longues (aussi appelée périodes), dont le souffle semble ne jamais devoir se tarir. Le sentiment d'urgence de la situation est rendu perceptible grâce à différents procédés stylistiques : les énumérations d'une part, mais aussi les nombreuses polysyndètes (présence répétée de conjonctions de coordination) qui mettent en valeur la succession rapide des événements. On retrouve par exemple ces procédés aux lignes 8 à 13 : « Elle courait aussi, la bouche ouverte mais incapable d'inspirer, les yeux fixes, la gorge bloquée, et déjà le grillage était là et elle y appuyait son échelle, et la voilà qui montait barreau après barreau jusqu'à ce que, le dernier degré atteint, elle agrippât le grillage. » (On ne relève pas moins de vingt occurrences de la conjonction « et » dans ce passage).
2. Le narrateur est extérieur au récit, mais le point de vue est interne, il s'agit de celui de Khady Demba, comme le prouvent les différents verbes de perception auditive (« entendre »). Or, elle perçoit différents cris durant sa fuite ; d'abord, ceux de ses compagnons d'infortune (« Ils tirent en l'air », l. 5-6 ; « puis la même voix peut-être lança le cri convenu, une seule interjection, et tout le monde se mit à courir vers l'avant », l. 6-8). Elle entend ensuite « des cris de douleur et d'effroi » (l. 14) qui se joignent à sa propre douleur, elle-même « ne sachant pas si elle criait également ou si c'était les martèlements du sang dans son crâne qui l'enveloppaient de cette plainte continue » (l. 16). Ce sont ensuite ses propres cris qu'elle entend, alors que les barbelés lui déchirent les bras (« elle pouvait maintenant s'entendre hurler », l. 21), avant que les hurlements ne cessent totalement, au moment où elle tombe « en arrière avec douceur » (l. 24), la chute imposant un silence soudain sur toute cette scène.
3. C'est à la toute fin du passage, au moment précis où meurt le personnage principal, que l'auteure évoque la révélation de l'identité profonde de Khady Demba, par la répétition de l'expression « C'est moi Khady Demba (l. 28-29 et l. 30), dans un passage au discours direct qui donne accès à l'introspection du personnage, et grâce à un procédé

de mise en emphase par détachement lors de la deuxième occurrence : « - c'est moi, Kadhy Demba » (l. 30). Ces paroles sont soutenues par l'expression « l'éblouissement de cette révélation » (l. 31) qui prouve que Khady Demba se révèle à elle-même au moment de sa mort.

4. Le passage s'achève sur une analogie entre Khady Demba et un oiseau. La jeune femme meurt en tombant de l'échelle, et elle semble non pas devoir toucher terre, mais se mettre à « flotter éternelle[ment] » (l. 26), tel un oiseau. Elle s'assimile alors à un oiseau (« trop volatile pour s'écraser jamais », l. 26-27), et l'analogie est complète puisqu'au moment de mourir, alors que « son crâne heurt[e] le sol », elle observe un oiseau voler « par-dessus le grillage », et elle a l'intime conviction d'être cet oiseau, d'être devenue cet être qui vole éternellement sans s'écraser au sol. La complicité est complète puisque l'oiseau, personnifié à la fin de l'extrait, partage la conviction de Khady Demba : « sachant qu'elle était cet oiseau et que l'oiseau le savait. » (l. 31-32)

TEXTE 2 Se libérer pour être soi

→ manuel p. 176

- Henri Michaux, *Peintures*, 1939, recueilli dans *L'Espace du dedans, Pages choisies*, Poésie Gallimard, 1966, p. 249-250.

Henri Michaux est un homme de lettres et artiste belge, né en 1899 et mort en 1984. Il a été naturalisé Français en 1955. Son œuvre, autant littéraire qu'artistique, souvent aux frontières d'un sentiment de folie, traduit des angoisses profondes et l'influence d'auteurs comme Tolstoï ou Lautréamont. Le poème proposé dans cette question permet de suivre la réflexion du poète sur les moyens de se révéler à soi-même. Ses propositions sont particulièrement surprenantes, aussi bien dans la forme même du poème, en vers et en syntaxe libres, que dans le fond : s'emparant de l'image du clown, bouffon grotesque et triste, Michaux explique qu'il faut se dépouiller de toute ambition et de tout narcissisme, se détacher de toute contrainte sociale pour enfin se métamorphoser jusqu'à devenir soi-même.

QUESTIONS

1. L'anaphore du complément circonstanciel de temps « Un jour » (v. 1, 2 et 3) prouve que la révélation n'a pas encore eu lieu, ce que confirme également l'emploi du futur de l'indicatif.
2. Le clown, c'est-à-dire à travers lui la figure du poète et, de manière plus générale encore, celle de l'homme, doit avoir le courage de se débarrasser de ce qui paraît le définir, mais qui en réalité le contraint (« Avec la sorte de courage qu'il faut pour être rien et rien que rien, je lâcherai ce qui paraissait m'être indissoluble-

ment proche », v. 4-5). C'est-à-dire de tout ce que lui-même ou les contraintes sociales lui imposent : « misérables combinaisons et enchaînements », v. 7-8 (ce dernier terme est aussi à prendre au sens propre !), « l'abcès d'être quelqu'un », v. 9, « idée-ambition », v. 18. Ce courage amène à se *vider de soi-même*, « par éclatement, par vide, par une totale dissipation-dérision-purgation, j'expulserai de moi la forme qu'on croyait si bien attachée, composée, coordonnée, assortie à mon entourage », v. 13. On perçoit dans cette double énumération combien l'image que l'on se construit de soi-même (« la forme ») est avant tout composée en regard de ce que l'on pense que les autres attendent de nous (« assortie à mon entourage »). Pour autant, ce courage ne doit pas nous amener à nier l'autre, qui reste digne (« si dignes, si dignes, mes semblables. », v. 13-14). Ainsi, ce ne sont pas les autres qui sont en cause, mais la fabrication de soi par soi-même, faite de conventions, de certitude et d'orgueil (« le sens que contre toute lumière je m'étais fait de mon importance », v. 22). Il s'agit de laisser à l'entrée de soi toute forme d'ambition et d'estime, pour enfin ne plus être que rien, « Perdu en un endroit lointain (ou même pas), sans nom, sans identité. » (v. 20). C'est à cette seule condition, grâce à cette déconstruction et à cette dépossession, que l'on pourra atteindre « l'infini-esprit sous-jacent ouvert / à tous » (v. 23-24) et atteindre l'autre, et donc, soi.

3. Ce vers indique la possibilité d'une forme de renaissance à soi-même, ce qu'indiquent les termes « ouvert » et « rosée ». La rosée en effet renvoie à ce moment du jour qui renaît dans une fraîcheur bienfaisante. Ici, elle apparaît comme « nouvelle et incroyable », deux adjectifs qui mettent en valeur à la fois son aspect de renaissance, dans une sorte de redondance, et son aspect fantastique et mystérieux.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

- On pourra proposer une réponse qui suivrait le plan suivant :

I. Un clown inattendu...

a. Une figure grotesque dénuée de ses attributs classiques

L'image du clown proposée dans ce poème est surprenante car le personnage n'est jamais présenté avec ses attributs classiques. En effet, ce clown n'évolue dans aucun cirque, il ne possède ni nez rouge, ni grandes chaussures. Les seuls termes qui renvoient à l'univers bouffon sont les expressions « dans la risée, dans le grotesque, dans l'esclaffement » (v. 21), mais ils sont précédés du participe présent « abattant », ce qui leur donne une valeur tragique. Ainsi, ce personnage, malgré son nom, n'appartient à aucun univers forain ; au contraire, il paraît évoluer dans un monde dramatique et presque douloureux.

b. Un clown en spectacle

Pourtant, on retrouve dans ce personnage l'idée d'un regard posé par une forme de public, (les autres, les « semblables », v. 13), regard qui semble nous obliger à nous construire une identité, une « forme » en accord avec ce que l'on attend de nous (on pourrait ici évoquer la figure du garçon de café observé par Jean-Paul Sartre ; voir le texte p. 147).

De même, la notion de bouffonnerie n'est pas absente du poème. On relève ainsi l'expression « je le ferai dégringoler » (v. 6) ou l'énumération « À coup de ridicules, de déchéances (qu'est-ce que la déchéance ?), par éclatement », ou encore le terme « dérision » (v. 11), repris au début de la deuxième strophe par « CLOWN, abattant dans la risée, dans le grotesque, dans l'esclaffement », et à la fin du poème (« à force d'être nul / et ras... / et risible... ») comme autant de termes qui renvoient à l'univers clownesque.

II. ... qui évoque une condition humaine renaissante

a. Un clown humble

Voir la réponse à la question 2.

b. Une leçon de connaissance de soi

Le clown est utilisé ici pour mettre en valeur les actions de l'homme, qui se singe lui-même. La gestuelle du clown en effet, à laquelle il se réduit jusqu'à se confondre, mime, parodie ces gestes graves auxquels il ne saurait prétendre sans se dénaturer à nos yeux. Ici, Michaux tend à prouver que l'on doit se défaire de ce mime humain pour enfin accéder à la sincérité de son être. La renaissance opérée par l'homme à travers le dénuement de la figure du clown s'opère comme une forme de purification. L'élément aqueux induit une notion de (re)naissance, on le retrouve dans différentes expressions qui émaillent le poème : le « navire » (métaphore de l'être) est maintenu « loin des mers » (v. 3), le poème affirme qu'il « boir[a] à nouveau l'espace nourricier » (v. 9), et il affirme enfin, usant d'un futur de certitude : « Je plongerai » (v. 23). Cette catharsis (le poète parle de « purgation » v. 11 et d'« intense trouille » v. 16) est donc renaissance autant que purification.

Voir aussi la réponse à la question 3.

✚ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 3 Une révélation inaudible

→ manuel p. 177

- Wajdi Mouawad, *Incendies*, « Babel », 2009, p. 122-124.

Wajdi Mouawad, né en 1968 au Liban, est un metteur en scène, dramaturge, comédien, directeur artistique, plasticien et cinéaste libano-qubécois. Quittant son

pays natal en 1978 pour fuir la guerre civile, il immigra avec sa famille en France, avant de rejoindre le Québec en 1983. Il se plonge très tôt dans le milieu théâtral. Sa pièce *Incendies* est le deuxième volet de la tétralogie *Le Sang des promesses*, amorcée avec *Littoral*, et sera suivie par *Forêts* et *Ciels*. La scène a été proposée ici parce qu'elle reprend l'une des révélations les plus connues de notre culture, autant mythologique que littéraire, celle de l'identité d'Œdipe. Dans cette pièce, W. Mouawad réécrit en partie le mythe d'Œdipe, en mettant en scène deux frères et sœur tentant de retrouver la trace de leur mère. Ils découvrent alors que cette dernière a couché avec son fils (le fils, geôlier, a violé sa mère quand elle était emprisonnée sans savoir qui elle était). De cette union violente et contre-nature est né Simon, qui découvre dans ce passage précis son origine, et donc son identité. Il s'agit d'un vrai instant de « révélation », qui rappelle bien sûr celle d'Œdipe dans la pièce de Sophocle (voir le texte écho).

QUESTIONS

1. Simon ne pouvait pas comprendre que celui qu'il croyait être son père était aussi son demi-frère, car ce dernier a changé de nom, comme l'affirme Chamseddine à la ligne 18.
2. La mère et le fils ne se sont pas reconnus car de nombreuses années s'étaient écoulées depuis leur séparation. Par ailleurs, le fils avait changé son nom. Enfin, les recherches vaines qu'il avait menées pour retrouver sa mère l'avaient rendu fou de rage et d'impuissance (« Il l'a cherchée des années, sans trouver. Alors il s'est mis à rire à propos de rien. Plus de cause, plus de sens, il est devenu franc-tireur. », l. 7-8).
3. Si l'on retrouve des éléments communs aux deux récits (par exemple le rapport incestueux entre la mère et le fils), Wajdi Mouawad n'a pas conservé l'anecdote mythologique selon laquelle Œdipe aurait tué son père, ignorant qui il était. Ici, le récit se concentre sur les rapports entre la mère et son fils, évacuant totalement la question du père.

TEXTE ÉCHO | La révélation tragique

→ manuel p. 178

- Sophocle, *Œdipe Roi*, v. 427 av. J.-C., traduit du grec ancien par Paul Masqueray, 1922.

Sophocle est l'un des trois dramaturges de l'Antiquité grecque, avec Eschyle et Euripide, dont une partie de l'œuvre nous est parvenue. Sa pièce *Œdipe Roi* est citée par Aristote comme l'un des modèles de la tragédie classique. Le dramaturge y reprend le mythe d'Œdipe. Le passage proposé en écho dans cette question éclaire la révélation des liens filiaux du personnage, qui découvre qu'il a tué son père et épousé sa mère.

QUESTIONS

1. L'auteur retarde l'annonce de la révélation grâce aux hésitations du serviteur qui peine à avouer ses actes, car il sait qu'il en découlera une révélation tragique. Presque tout l'extrait consiste ainsi en une série de répliques brèves, principalement constituée des questions d'Œdipe au serviteur, qui répond de manière parcellaire, et la révélation n'a lieu qu'à la fin du passage (l. 28).
2. C'est à partir de la ligne 13 qu'Œdipe semble vraiment comprendre quelles révélations vont lui être faites sur sa naissance, lorsqu'il affirme « Et pour moi, horrible à entendre. Pourtant il le faut. » Mais il exprime toute l'horreur de cette découverte aux lignes 29-30 : « Chacun le sait désormais : il m'était interdit et de naître de qui je suis né, et de vivre avec qui je vis, et j'ai tué qui je ne devais pas. »

TEXTE 4 | La parole de Jocaste

→ manuel p. 179

- Michèle Fabien, *Jocaste*, 1981, Espace Nord, Communauté française de Belgique, 2018, p. 40-43.

Michèle Fabien est le pseudonyme de Michèle Gérard, auteure, adaptatrice, traductrice et dramaturge belge née en 1945 et morte en 1999. En 1981, elle crée avec le metteur en scène Marc Liebens la collection *Didascalies*, qui publiera entre autres trois pièces de Michèle Fabien : *Jocaste*, *Cassandra* et *Déjanire*. *Jocaste*, sa première pièce, est créée à l'ETM (une compagnie théâtrale belge) par Marc Liebens cette même année. Ce monologue ardent commence et s'achève par un même cri, « Je m'appelle Jocaste ». Mais l'affirmation ne révèle pas la même chose, puisque *Jocaste* s'affirme comme un néant au début de la pièce (« Ni reine, ni veuve, ni épouse, ni mère ») avant de finalement reconquérir son nom, son identité, et se révéler à elle-même en tant que mère et femme. Dans ce passage, elle dévoile à Œdipe, qui vient de se crever les yeux (suivant le mythe transmis par Sophocle) qu'elle est véritablement. La métamorphose s'incarne ici dans cette parole de femme, rarement entendue quand il s'agit du mythe d'Œdipe, qui révèle un être autant fait de chair que d'esprit.

QUESTIONS

1. Tous les auteurs qui ont écrit ou repris le mythe d'Œdipe depuis l'Antiquité se sont concentrés sur des paroles masculines : celle d'Œdipe bien sûr, celle de Créon parfois. La parole de Jocaste est peu valorisée, et lorsqu'elle s'exprime, par exemple dans la pièce de Sophocle, c'est pour retarder l'aveu, pour essayer de maintenir Œdipe dans son aveuglement : il s'agit toujours d'Œdipe, qui reste au centre du mythe. En ce sens, la proposition de Michèle Fabien de faire de

Jocaste celle qui assume la révélation est originale et inattendue. Ce choix permet de porter un regard nouveau, désaxé, sur l'enjeu de cette révélation.

2. Jocaste s'exprime à la première personne du singulier, ce qui met en valeur la sincérité de l'aveu, tout en parlant parfois d'elle à la troisième personne (l. 1 et 2). Ce choix instaure une forme de distance entre le personnage et son discours, la révélation à venir étant particulièrement douloureuse à faire pour la mère et l'amante. Jocaste s'adresse directement à son fils et époux (« Regarde, Œdipe, ta mère est une femme ! », l. 3), ce qui rend le récit plus prenant encore. Le lecteur se sent presque pris à partie en même temps qu'Œdipe, ne pouvant échapper (*s'échapper*, même), de la révélation à venir et qu'il connaît déjà. L'auteure fait le choix de rédiger cet aveu au présent d'énonciation, ce qui plonge le lecteur, en même temps qu'Œdipe, dans l'horreur de la révélation. Ces procédés sont fréquents dans le genre théâtral.
3. L'auteur insiste sur le thème du corps de Jocaste, et sur celui du regard porté sur ce corps. Ainsi, les deux champs lexicaux se croisent tout au long du passage. Le verbe « regarder » est répété trois fois entre les lignes 3 et 5, et l'injonction deux fois faite à son fils de se crever les yeux face à ce corps incestueux est révélatrice de cette tension (« Crève-toi les yeux, Œdipe, au moment où tu allais enfin voir ta mère. Crève-toi les yeux ! On ne peut voir le corps de sa mère, n'est-ce pas ? », l. 8-9). Les deux corps sont présentés dans leurs rapports interdits lorsque Jocaste évoque les doigts d'Œdipe, devenu aveugle, « dans [ses] cheveux et sur [ses] yeux ouverts » (l. 11), et lorsqu'elle se déshabille devant lui, décrivant ses gestes à celui qui ne peut plus la voir (l. 16-19). Œdipe est ici présenté dans une extrême fragilité, tant physique que morale (il tremble, saigne, est « blanc comme Thèbes sous le soleil de midi », l. 12-13), tandis que Jocaste s'affirme dans sa condition de femme, à travers ce corps qu'elle assume, qu'elle revendique même, malgré l'horreur de la révélation. La répétition à trois reprises du mot « femme » à la ligne 15, qui s'oppose à « l'homme » (l. 14), met en valeur cette revendication presque féministe de sa condition. C'est bien Jocaste en tant que figure féminine qui se révèle ici, comme le prouve la fin du passage, qui s'achève sur ce qui sonne comme une double révélation : « Je suis ta mère, Œdipe. / [...] Je m'appelle Jocaste. »

TEXTE 5 Demeurer éveillé

→ manuel p. 180

- René Daumal, *Tu t'es toujours trompé*, Mercure de France, 1970, p. 341.

René Daumal est un poète, critique, essayiste, indianiste, écrivain et dramaturge français né en France en 1908 et mort en 1944. Peu étudié aujourd'hui, il fonde

pourtant avec trois poètes et artistes (Roger-Gilbert Leconte, Roger Vailland et le peintre Josef Sima) la revue *Le Grand Jeu*, qui créera des tensions et des jalousies avec le mouvement surréaliste alors dirigé par André Breton. Dans *Tu t'es toujours trompé*, œuvre devenue rare, René Daumal s'adresse au lecteur pour l'enjoindre à s'éveiller, à prendre conscience de qui il est réellement. Ce passage indique précisément de quels moyens nous disposons pour nous révéler à nous-mêmes et nous métamorphoser d'un être endormi vers un être éveillé.

QUESTIONS

1. Selon Daumal, l'homme pense être éveillé lorsqu'il accomplit les gestes du quotidien, car il est sorti du sommeil physique. Pourtant, cet éveil n'est qu'un leurre, tous nos automatismes nous amenant à nous conduire et à agir sans être éveillé « en conscience ». Le paradoxe de la première ligne, « À peine levé, il est déjà de nouveau endormi », explique cet état de fait : notre corps s'éveille (il se lève), mais notre esprit demeure endormi. Pour l'auteur, lorsqu'on agit par automatisme, nous ne sommes pas réellement éveillés (« ce faisant, il dort », l. 5). Or, notre quotidien est rempli de gestes automatiques (automatisés) : se lever, « s'habiller, sortir, marcher, aller à son travail, s'agiter selon la règle quotidienne, manger, bavarder, lire un journal » (l. 3-4). Tout notre corps s'agit sans que notre esprit ne porte un regard réflexif sur ce que ce corps est en train d'accomplir. Tout se passe comme si le corps fonctionnait seul, sans contrôle de notre raison.
2. Le « sommeil de l'esprit », c'est cet état de l'homme qui consiste à se laisser porter par ses automatismes, à se *laisser agir*, sans exercer aucune forme de contrôle ou de réflexion sur ses actions. Ce sommeil peut durer très longtemps (« Il peut ainsi passer des journées entières sans s'éveiller un seul instant. », l. 9-10), il peut même durer toute une vie.
3. Il n'est pas simple de sortir de cette condition de « somnambules » (l. 11), car il ne suffit pas de se voir en train d'agir ; il faut réussir à se détacher de toute forme d'automatisme, y compris ceux de la mémoire et de la raison (l. 6-9). C'est-à-dire de tout ce qui a été assimilé par notre esprit, sans qu'il y prête aucune forme d'attention particulière. Ainsi, pour s'éveiller réellement, il faut non pas simplement penser, mais *agir*. Le regard porté sur soi doit être un regard en action, c'est-à-dire un regard conscient de lui-même, en même temps qu'un regard volontaire (« De même qu'on ne peut pas *vouloir* dormir, car vouloir, quoi que ce soit, c'est toujours s'éveiller, de même ne peut-on *rester* éveillé que si on le veut à tout instant », l. 19-21).

✚ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

VERS LE BAC**Essai philosophique**

- En première analyse, il paraît évident que nous sommes conscients de nos actions, puisque nous les vivons « en première personne ».
- Néanmoins, nous respirons, par exemple, sans y penser. Est-il possible que des actions plus complexes se fassent sans l'intervention de notre conscience ? Sommes-nous conscients de ce que nous faisons dès lors que nous sommes en état de vigilance, ou la conscience suppose-t-elle un engagement de toute notre personne, beaucoup plus rare qu'on ne le pense habituellement ?
- Nous défendrons la thèse que nous faisons de très nombreuses actions sans y penser, par habitude, et les actions dans lesquelles nous nous engageons totalement sont exceptionnelles.
- On pourra s'appuyer sur *Un Homme qui dort* de Georges Perec, sur les premières pages des *Deux sources de la morale et de la religion* de Bergson, ainsi que sur les deux textes de cette double page.

TEXTE 6 | **Le mouvement de la conscience**

→ manuel p. 181

- Albert Camus, *Le Mythe de Sisyphe*, Gallimard « Folio Essais », 1993, p. 29-30.

Albert Camus influence sans aucun doute la pensée de René Daumal. Son essai, Le Mythe de Sisyphe, publié en 1942, révèle « la première [des] vérités » de Camus, à savoir que la condition humaine est absurde. Le passage soumis à l'étude des élèves est célèbre : il indique comment surgit en l'homme la révélation de l'absurdité de sa condition. Cette révélation, issue d'un sentiment de lassitude, s'incarne dans la question : « Pourquoi ? »

QUESTIONS

1. Les textes de Camus et de Daumal sont très proches dans la mesure où ils décrivent tous les deux les automatismes auxquels nous nous soumettons au quotidien, Camus utilisant le terme « décors » (l. 1) pour les désigner, ainsi que « vie machinale » (l. 7) ou « vie sans éclat » (l. 16). De même, les deux auteurs encouragent les lecteurs à prendre conscience de ces automatismes pour s'en extraire et porter un regard conscient, éveillé, lucide sur leur vie. Enfin, Camus comme Daumal évoquent le choix dont dispose l'homme de retourner dans cette vie monotone et somnambule, y compris après avoir eu un sursaut d'éveil (cf. toute la dernière partie du texte de Daumal, et la ligne 8-9 du texte de Camus : « La suite, c'est le retour inconscient dans la chaîne »).

2. La lassitude, concept *a priori* péjoratif, apparaît ici comme une bonne chose pour Camus, car c'est grâce à elle, parce qu'on l'éprouve face à l'aspect monotone de notre quotidien, que surgit la question du « pourquoi » (l. 4-5). Or, cette question est à l'origine de toute notre prise de conscience, de notre « éveil », elle est au commencement, car c'est pour tenter d'y répondre que l'on va opérer un mouvement de réflexion sur soi : « La lassitude est à la fin des actes d'une vie machinale, mais elle inaugure en même temps le mouvement de la conscience. » (l. 6-8)

VERS LE BAC**Interprétation philosophique**

- La notion d'« éveil définitif » est essentielle dans la philosophie de l'absurde telle qu'Albert Camus l'a théorisée dans son cycle du même nom, comprenant le roman *L'Étranger*, les pièces de théâtre *Caligula* et *Le Malentendu*, ainsi que l'essai dont un extrait figure ici (voir « Le saviez-vous ? » p. 181). En effet, cet éveil définitif, qui nous amène à refuser les réflexes du quotidien, à refuser de vivre comme un automate [on peut renvoyer ici à la fois à l'extrait du garçon de café observé par Sartre, p. 147, au texte de Daumal page précédente, mais aussi à la figure de la petite automate décrite dans la première partie du roman *L'Étranger*] est à l'origine de la prise de conscience du sentiment de l'absurde, en même temps qu'il pousse l'homme à agir.

I. Un éveil qui n'en est pas un

Reprendre les réponses aux questions 1 et 2 du texte de R. Daumal p. 180 et à la question 1 du texte de Camus.

II. Qu'est-ce que rester éveillé ?

Reprendre les réponses à la question 2 du texte de Camus puis celle faite à la question 2 du texte de R. Daumal p. 180.

RÉSONANCES | **L'autoportrait en morceaux**

→ manuel p. 183

QUESTIONS

1. Les artistes Frida Kahlo et Gisèle Freund proposent une vision fragmentée de leur être ; Frida Kahlo se présente en deux personnages distincts se tenant par la main, tandis que Gisèle Freund, par un procédé de réflexion lié au miroir, donne une image parcellaire de son corps, dont les jambes sont doublées et le visage vu à la fois de face (dans le miroir) et de haut (la photographe tient l'appareil au-dessus de sa tête). Ces deux œuvres permettent de montrer, en une œuvre unique à chaque fois, deux états d'une même personne.

2. Se représenter soi-même n'est pas l'apanage des écrivains. De nombreux peintres se sont pris pour modèle (pas uniquement par plaisir narcissique, mais parce que le peintre était le modèle le plus facilement disponible !). Ces portraits nous renseignent sur la physionomie de leurs auteurs, sur leur art, mais aussi sur le regard subjectif qu'ils portent sur eux-mêmes, regard qui évolue et permet de laisser une trace des métamorphoses de l'artiste. En effet, les autoportraits sont rarement une œuvre objective, quand bien même l'artiste reste le plus neutre possible : par le choix de l'angle, des expressions du

visage, des éléments qui entourent l'artiste, le regard se teinte d'une forme de subjectivité.

+ *Prolongements disponibles dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

EN COMPLÉMENT SUJET DE BAC

Sujet de BAC avec corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

CHAPITRE 4



Création, continuités et ruptures

Entrer par l'image

→ manuel p. 192

1. Tout en fournissant une entrée (descriptive) dans le tableau, cette première question constitue aussi une entrée dans le chapitre et (progressivement) dans sa thématique. Il est donc possible de problématiser en contextualisant le regard porté par les élèves sur le nu. Y a-t-il une continuité, des ruptures, des changements dans le rapport au nu selon les époques ? Quelle différence faut-il faire entre le « nu » (notion artistique) et la « nudité » ?
2. Le sujet de ce tableau n'est pas aussi inattendu ni aussi extravagant qu'on pourrait le croire, puisqu'il s'inscrit dans une tradition artistique ancienne et identifiable, celle du « nu », qui se définit comme la représentation d'un corps humain intégral ou partiel, totalement découvert. Cette tradition remonte à l'Antiquité (notamment grecque et dans la sculpture), et elle connaît un succès pictural manifeste à la Renaissance (on peut citer et se reporter à *La Naissance de Vénus* [1484-1485] de Botticelli, ou encore à *La Vénus d'Urbino* [1538] du Titien, dont Manet s'inspire dans *Olympia*).
3. Si ce tableau de Manet a choqué (comme il est indiqué dans le petit encadré « Le saviez-vous ? » en marge du questionnaire), ce n'est donc pas directement par son choix du « nu », mais en raison de la manière dont il est traité. Dans le nu jusqu'alors les corps montrés étaient idéalisés et renvoyaient à des personnages mythologiques ou exotiques. Il s'agit au contraire ici d'un corps réaliste et fortement individualisé, de surcroît celui d'une prostituée (aux pieds rugueux – de celle qui « marche » –, réceptionnant le bouquet d'un client, etc.).
4. La femme ici allongée semble regarder le spectateur (nous), d'un regard droit et franc, sans aucune intimité, souvent jugé aguicheur, ce qui participa aussi au scandale de la réception du tableau à l'époque tant il semblait évoquer les photographies de prostituées qui circulaient alors.

5. Ce tableau de Manet est une reprise de celui du Titien, *La Vénus d'Urbino*. Il peut être intéressant de comparer en classe les deux tableaux afin de relever les différences, les continuités, les ruptures. Sur ce point, on pourra s'appuyer utilement sur le chapitre 18, intitulé « De Manet à Titien », du livre de Daniel Arasse, *Histoires de peintures*, Folio, p. 245-255, et demander aux élèves d'écouter l'émission correspondante : <https://www.franceculture.fr/peinture/histoires-de-peintures-de-manet-titien>

L'originalité de Manet est de retrouver la nudité sous le nu, la vérité de la chair sous l'artifice de l'esthétisation du corps. C'est notamment ce qu'Émile Zola fit remarquer à l'époque dans un article consacré à Manet : « Lorsque nos artistes nous donnent des Vénus, ils corrigent la nature, ils mentent. Édouard Manet [...] nous a fait connaître Olympia, cette fille de nos jours, que vous rencontrez sur les trottoirs et qui serre ses maigres épaules dans un mince châle de laine déteinte » (*L'Événement illustré*, le 10 mai 1868).

6. Ce tableau peut être inscrit dans la filiation de l'impressionnisme qu'il annonce ou tout au moins précède, non pas tant d'un point de vue stylistique et technique, que par son choix de représenter une réalité ordinaire et quotidienne.
7. Il n'était pas dans l'intention de choquer. Manet fut d'ailleurs le premier surpris du scandale suscité par son tableau. On peut dire que le choc produit sur le public et sur la plupart des critiques fut un « effet » plutôt qu'un « but ». L'entreprise de Manet est avant tout picturale. Ce qui frappa les meilleurs critiques (comme Zola, à nouveau), ce fut d'abord l'exploit pictural, le fantastique « morceau de peinture », avec son jeu sur la lumière, les couleurs, les nuances de blanc, de crème et de rose qui se déployaient dans tout le tableau.

QUESTION 13

La rationalité scientifique doit-elle être remise en question ?

TEXTE 1 La falsifiabilité des

théories scientifiques → manuel p. 194

► Karl Popper, *Conjectures et réfutation : La croissance du savoir scientifique*, conférence de 1953, trad. Michelle-Irène et Marc B. de Launay, Payot, 1985, p. 59-60 et 64.

Karl Popper est un philosophe né en 1902 à Vienne. D'ascendance juive, il quitte sa ville natale pour échapper au nazisme. Il enseigne en Nouvelle-Zélande, puis à Londres à partir de 1946, où il mourut en 1994. Son œuvre épistémologique (c'est-à-dire qui relève de la philosophie des sciences) s'intéresse aussi bien aux sciences exactes qu'aux sciences humaines. Sa critique du vérificationnisme le conduit à soutenir la dimension réfutable des théories scientifiques. Telle est leur caractéristique. Popper les oppose aux « théories métaphysiques », par exemple, la théorie de l'inconscient psychique.

QUESTIONS

1. Traditionnellement, on définit la méthode scientifique par « le caractère empirique de sa méthode » (l. 8). Il s'agit d'observer des phénomènes, voire de mener des expérimentations qui consistent à interroger les phénomènes – que ce soit par des dissections, des réactions chimiques ou des manipulations, par exemple. À partir des données particulières recueillies, il serait possible d'en induire des généralisations. La théorie serait donc fondée sur l'expérience, la pratique. La méthode scientifique consisterait également à confronter les théories explicatives de la réalité avec l'expérience des phénomènes décrits.
2. Cette définition n'est pas suffisante à l'établissement d'une véritable rationalité scientifique selon Popper. En effet, il convient plutôt de « distinguer entre méthode authentiquement empirique et méthode non empirique » (l. 11-12). Pour l'auteur, il ne suffit pas de commencer par des observations et d'en induire des généralités pour que la méthode soit authentiquement empirique. En effet, le passage par l'induction peut être indu et l'expérience n'est pas un fondement suffisant à la validité de la théorie. La théorie ne repose donc sur aucun fondement empirique sérieux et elle n'est pas davantage soumise à la réfutation par des expériences qui cherchent à en démontrer la fausseté. Au contraire, la méthode authentiquement empirique consiste à faire droit à la réfutabilité des théories, à les soumettre sans cesse à des expériences qui risqueraient de les invalider.

3. Cette phrase énonce le critère distinctif d'une théorie qui n'est pas scientifique et que Popper qualifie de métaphysique. Une théorie est un ensemble de concepts et de lois qui cherchent à expliquer des phénomènes de la réalité. Elle doit être soumise à la vérification par des expériences et des observations. Or, si ces expériences ne peuvent jamais réfuter l'hypothèse issue de la théorie, mais seulement la confirmer, alors cette théorie n'est pas scientifique selon Popper. Cela peut sembler étonnant de prime abord, que la réfutabilité soit le critère de scientificité d'une théorie. En fait, pour Popper, c'est l'inverse qui doit étonner. Une théorie qui se prétend au-dessus de toute falsification risque fort de n'être qu'un propos général, sans explication vérifiable. Ainsi, par exemple, l'astrologie qui prétend expliquer le vécu des lecteurs ne semble jamais réfutée par ce qui survient dans nos vies parce qu'elle tient un propos très vague et proprement invérifiable. Pour Popper, la théorie freudienne de l'inconscient psychique encourt cette critique parce qu'elle tombe dans une autojustification que rien (pas même le refus du patient) ne peut réfuter.

➤ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 2 La part de l'intuition dans la science

→ manuel p. 195

► Gaston Bachelard, *La Philosophie du non, Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, 1940, Presses universitaires de France, 1966, p. 12-14.

Gaston Bachelard est un philosophe français. Son œuvre d'épistémologie est riche et développe une approche historique. Grâce au concept d'« obstacle épistémologique », il met en lumière les empêchements à une explication rationnelle et vérifiable des phénomènes. Ces obstacles sont internes à la pensée. Pour autant, ce philosophe revendique une dimension créatrice féconde pour l'imagination et la rêverie. Il mène une critique de la philosophie bergsonienne tant sur le langage, qu'il considère comme créateur, que sur le temps, qu'il conçoit comme une succession d'instantanés indépendants les uns des autres (contre la durée de Bergson). Dans le texte choisi, il défend le rôle de l'intuition dans la créativité scientifique.

QUESTIONS

1. La science n'est pas entièrement objective selon Bachelard. S'il est indéniable qu'elle repose sur une méthode rationnelle et sur des vérifications empiriques,

il demeure qu'elle possède une dimension subjective. Cette subjectivité est psychologique : elle concerne l'état d'esprit des scientifiques à toutes les étapes de leurs recherches. Si la méthode connaît normalement des erreurs, il faut demander aux scientifiques : « sous quelle impulsion changez-vous d'avis ? » (l. 5). Ce que Bachelard soutient ici, c'est que le travail scientifique n'est pas entièrement dissociable de convictions, de visions du monde qui l'alimentent et que la compréhension des sciences comme une recherche objective conduit à sous-estimer.

2. L'esprit scientifique apparaît dans une « dispersion psychologique » (l. 18) parce que chaque scientifique a sa propre vision du monde. Celle-ci ne peut être entièrement élucidée objectivement mais elle le conduit à avoir ses propres intuitions, ses propres élans de curiosité qui le poussent à chercher sur tel ou tel objet, dans telle ou telle direction. C'est donc les approches philosophiques différentes du monde qui conduisent à des différences psychologiques dans l'approche méthodologique des scientifiques.

VERS LE BAC

Essai philosophique

On peut définir la philosophie au moins de deux manières. La première serait de considérer cette discipline comme une recherche de la sagesse (ou l'amour de celle-ci), qui conduirait vers une forme de prudence. La seconde manière considère la philosophie comme une réflexion métathéorique, qui questionne les autres disciplines pour comprendre pourquoi elles ont développé telle ou telle méthode et pour chercher ce qui permet leur progrès ou, au contraire, la raison de leur échec.

La rationalité scientifique pourrait être comprise comme une méthode de recherche et de penser fondée sur les concepts et la logique de la raison. Elle peut donc être partagée par tous les humains et donc soumise à vérification. C'est elle qui permet aux scientifiques de mener leurs travaux de façon objective, dont les résultats sont vérifiables.

En première analyse, il semble que la philosophie comme recherche de la sagesse soit plutôt un frein pour la rationalité scientifique. D'une part, elle aurait un objet différent de la science et la détournerait donc de ses propres enjeux. Le questionnement éthique, par exemple, serait un frein aux recherches génétiques ou sur les recherches physiques du nucléaire. En posant les questions de l'utilité, du bien, du respect de la dignité humaine, la philosophie remet en cause le bien-fondé de certains projets scientifiques. D'autre part, en tant qu'épistémologie, la philosophie ne mène à aucun résultat scientifique concret. Elle n'est qu'une réflexion surplombante et non une recherche en acte de résultats objectifs.

En deuxième analyse, on peut nuancer ces oppositions. D'une part, les scientifiques ne sont pas des êtres dépourvus de morale. Les femmes et

les hommes qui font de la recherche scientifique peuvent se poser des questions éthiques sur leur propre travail. Ils trouveront donc un soutien précieux dans les réflexions philosophiques. Par exemple, les comités d'éthique proposent des analyses nuancées qui éclairent les dimensions morales des recherches scientifiques.

En dernière analyse, on peut aller plus loin et soutenir que la philosophie est un moteur pour la rationalité scientifique. En questionnant la méthode scientifique et les concepts qui sont mis en œuvre, la philosophie peut éclairer les scientifiques sur leur démarche. Par exemple, l'histoire et la philosophie peuvent éclairer les scientifiques sur les raisons de leurs éventuels écueils. En obligeant les scientifiques à entrer dans une démarche réflexive, sur l'origine de leurs idées, sur leur psychologie, la philosophie joue un rôle d'aiguillon. Ainsi, Pascal, dont les expérimentations en physique mettent au jour l'existence de la pression atmosphérique et celle du vide, s'appuie sur une distinction entre des domaines du savoir dans lesquels on doit se reporter à une autorité, comme l'histoire ou la théologie, et d'autres domaines du savoir, comme la physique, qui progressent en utilisant les connaissances du passé mais dans lesquels l'argument d'autorité n'a pas de pertinence.

TEXTE 3 La Terre, notre sol

→ manuel p. 197

- Edmund Husserl, « L'Arche-originale Terre ne se meut pas : Recherches fondamentales sur l'origine phénoménologique de la spatialité de la nature » (écrit en 1934), in *La Terre ne se meut pas*, trad. D. Franck, D. Pradelle et J.-F. Lavigne, Les Éditions de Minuit, 1989, p. 16-17.

Edmund Husserl est le philosophe fondateur de la phénoménologie. Ce courant philosophique prône un « retour aux choses mêmes » et pour cela examine l'apparaître des choses, tel qu'il se donne à des êtres conscients. La conscience est comprise comme une dynamique et non comme une entité ; elle est conscience de quelque chose. Sur le plan historique, Husserl connaîtra la montée du nazisme en Allemagne : ses archives ont dû être transférées en Belgique pour être sauvées ; il se verra interdit d'accès à la bibliothèque de son université en application des lois antisémites mises en œuvre par son ancien disciple, Heidegger, devenu recteur d'université et membre du parti nazi.

QUESTIONS

1. Le concept de corps désigne un être qui a une extension (une étendue) et une qualification (des caractéristiques qui le distinguent des autres corps), affirme l'auteur (l. 7). Les corps ont un lieu dans l'espace et

sont susceptibles de changement, dont le mouvement ou le repos. Ce sont des éléments parcellaires qui composent un tout (la Terre). Le sol est le lieu à partir duquel on peut percevoir le mouvement ou le repos des corps. Il a une étendue telle qu'on n'en perçoit pas de limites et c'est justement ce qui le distingue du corps : il semble immuable et immobile.

2. Pour que le sol puisse aussi être un corps, il faudrait pouvoir se représenter un nouveau sol à partir duquel le premier deviendrait un corps, c'est-à-dire qu'il serait possible de percevoir ses dimensions, ses changements, son mouvement. La condition est donc d'avoir « un échange des sols » (l. 12).
3. La Terre est à la fois un corps et un sol parce qu'en tant qu'objet céleste qui est en orbite autour du Soleil, c'est un objet en mouvement avec certaines caractéristiques : des dimensions, une vitesse. C'est aussi un sol parce que les êtres conscients habitant sur Terre ne perçoivent pas le mouvement de la Terre. Elle nous semble immobile et c'est pour nous le point de repère à partir duquel nous percevons le mouvement des corps. Ce n'est donc pas de la même chose que l'on parle. D'un côté, on parle d'un objet céleste qui est appréhendé abstraitement, grâce à une représentation, ou concrètement à l'aide d'images prises depuis l'espace. D'un autre côté, il s'agit de la perception réelle et immédiate que nous avons de la Terre et même de la perception confuse que nous avons quand nous appréhendons les corps. Ces deux manières de parler ont des limites : appréhender la Terre comme corps oblige à penser un autre sol à partir duquel elle apparaisse comme tel. Appréhender la Terre comme sol, c'est ignorer son mouvement réel dans l'espace.
4. Husserl peut affirmer sans absurdité que « la Terre ne se meut pas » (l. 14-15) si l'on comprend la Terre comme sol, c'est-à-dire comme condition de possibilité de la perception des corps. Cette affirmation rend compte de l'expérience que nous avons de l'apparaître de la Terre pour les sujets conscients que nous sommes. Puisque la phénoménologie se donne pour mission de décrire l'apparaître des choses, cette phrase est une description adéquate.

TEXTE 4 Connaître la nature

de la vie

→ manuel p. 198-199

► Henri Bergson, *L'Évolution créatrice*, Introduction, VI, et VIII-X, 1907, Presses universitaires de France, 1969.

Henri Bergson est un philosophe français. À partir de son intuition sur la durée, il développe une philosophie de la conscience et de la mémoire dans l'Essai sur les données immédiates de la conscience (1889) et dans Matière et Mémoire (1896). Puis, dans L'Évolution créatrice (1907), il montre que cette durée existe dans la vie elle-même qu'il conceptualise comme « élan vital ». Par là, il entend s'opposer d'une part aux théories finalistes

qui considèrent que les évolutions biologiques sont dues à un plan déterminé, et d'autre part aux théories mécanistes qui réduisent le vivant à une machine. Il propose ainsi une voie tierce qui entend se démarquer sur le fond comme sur la méthode d'une certaine rationalité scientifique tendant à réduire le vivant à des catégories de pensée qui lui sont étrangères.

QUESTIONS

1. Les catégories habituellement utilisées pour le raisonnement scientifique sont notamment celles de l'unité et de la multiplicité, de la causalité mécanique et de la finalité intelligente (l. 1-2). Elles fonctionnent difficilement au sujet du vivant parce qu'elles ne correspondent pas à ses phénomènes réels, elles contraignent à schématiser la réalité du vivant. Bergson prend l'exemple du concept d'individualité dont la réalité n'est pas perceptible dans le vivant. Par exemple, dire qu'il y a un virus qui affecte le corps ne décrit pas adéquatement la « colonisation » du corps par ce virus. De plus, si le virus demeure dans l'hôte, peut-on encore séparer le corps vivant du virus ? De même, la causalité mécanique permet de penser les effets d'une maladie sur le corps humain. Cependant, cette catégorie ne permet pas de penser la progression de la maladie dans le corps ou la façon dont le corps s'adapte aux limites nouvelles qui apparaissent.
2. On ne peut pas anticiper rationnellement l'évolution de la vie d'une part parce que les concepts rationnels sont des cadres rigides qui ne permettent pas de penser l'hétérogénéité de l'évolution. D'autre part, l'évolution de la vie consiste en nouveautés qui ne sont pas réductibles à des concepts forgés pour penser l'actuel et non le virtuel.
3. Pour autant, il n'est pas impossible de connaître la vie. Il faut renoncer à un mode de connaissance purement rationnel qui repose sur une intelligence mécanique. Cependant, si la théorie de la connaissance se rapproche de la théorie de la vie, cette dernière parviendrait à suivre le mouvement de la vie et à avoir une « vision directe de son objet » (l. 37-38). De plus, il faut que la théorie de la connaissance replace « l'intelligence dans l'évolution générale de la vie » (l. 39).
4. L'observation de l'évolution peut nous aider à modifier nos manières de connaître parce qu'elle nous montre les limites des catégories rationnelles forgées pour saisir schématiquement le vivant. Cette observation est l'étape nécessaire pour avoir un accès direct à l'élan vital. Suivre l'évolution de la vie, c'est entrer en sympathie avec elle pour développer une autre manière de connaître, qui tient compte de la durée et de la nouveauté imprévisible.
5. Une remise en question de nos manières de connaître est nécessaire à la compréhension de la vie : nos concepts sont inadéquats car ils sont schématiques.

En outre, il faut comprendre comment l'intelligence a pu émerger si l'on veut être capable de comprendre « la racine même de la nature et de l'esprit » (l. 47).

TEXTE 5 L'expérience

et la relation

→ manuel p. 200

► Martin Buber, *Je et Tu*, 1923, trad. G. Bianquis, Aubier, 1969, p. 21-23.

Martin Buber est un philosophe autrichien et israélien. Son œuvre est marquée par le judaïsme. À cause de la montée du nazisme, il ne peut plus enseigner à partir de 1933. Il quitte l'Allemagne en 1938 pour vivre à Jérusalem. Dans Je et Tu, il développe une anthropologie de la relation entre l'homme et l'autre (et en dernière analyse, le Tu éternel est Dieu) par différence avec une thèse qui oppose le sujet et l'objet (Je et Cela).

QUESTIONS

1. L'expérience empirique du monde est relative aux choses (l. 5), celles-ci sont une exploration dans le monde, qui reste ainsi un objet d'étude face à un sujet qui en fait l'expérience. L'expérience empirique est tournée vers les choses seulement, et elle ne permet donc de fonder que des connaissances sur le monde. Ce face-à-face entre l'homme et le monde maintient ainsi une distance qui est un écart irréductible et une objectivation. Dès lors, l'expérience empirique du monde ne suffit pas à comprendre les rapports entre l'homme et le monde parce qu'elle est unidirectionnelle.
2. Il pourrait sembler que les expériences internes ou invisibles soient d'une autre nature. Il n'en est rien selon l'auteur. En effet, les expériences internes conduisent à envisager ce dont il est fait l'expérience comme une chose (l. 15), et donc encore une fois à l'envisager comme un « Cela » (l. 20) sans comprendre qu'il s'agit en fait d'un « Je » qui est toujours déjà en relation. Il en va de même des expériences invisibles, parce qu'elles sont d'une part réservées à un petit groupe de personnes capables de les connaître – par opposition à l'universalité de la relation « Je-Tu ». D'autre part, c'est encore une fois une démarche empirique et épistémologique qui consiste à séparer l'objet du sujet.
3. Prenons trois exemples concrets de relation pouvant s'établir dans les trois sphères : dans la sphère de la vie avec la Nature, on peut penser à la promenade dans la forêt, par exemple. Le promeneur ne cherche pas à apprendre comment les arbres vivent, comment certains animaux se comportent, il est simplement présent avec les arbres ; c'est cette relation qu'il cherche parce qu'elle le « reconnecte » à une certaine dimension du vivant, absente des villes notamment.

Dans la sphère de la vie avec les hommes, la danse pourrait être un bon exemple. Il ne s'agit pas d'être dans un rapport de connaissance mais dans une dynamique commune, qui a un rythme et une grâce. Celle-ci ne peut exister que si les personnes qui dansent ensemble sont dans une relation qui les unit et non qui les met face à face.

Dans la sphère de la communion avec les essences spirituelles, la prière est une relation qui unit celui qui prie et l'être transcendant qui est prié. La foi permet à l'orant d'être en présence de la divinité qu'il prie, il y a une forme de relation entre le Je et le Tu éternel.

La relation avec la nature diffère de la connaissance de la nature au sens où étant en rapport et non plus face à face, il s'agit de prendre conscience de l'interdépendance du Je avec le Tu de la nature, de la vivre pour soi et non de l'objectiver et alors de mettre à distance l'altérité naturelle. C'est aussi ne pas chercher à s'en faire le maître et possesseur mais à intégrer une forme de totalité.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

- On pourra attendre des élèves qu'ils relèvent l'omniprésence du « je » de l'auteur, indiquant sa prise de position subjective dans le texte.
- La présence d'apostrophes (l. 18-19) et d'exclamatives (l. 14 et l. 20), ainsi que les répétitions (« Je connais empiriquement une chose », l. 10 et l. 15) confèrent par ailleurs une dimension poétique à l'écriture de Buber, qui s'oppose en cela aux attentes d'une « rationalité objective ».
- Les fréquents retours à la ligne, la construction relativement heurtée, le fait que certaines transitions d'une idée à l'autre ne sont pas explicitées, obligent le lecteur à tisser lui-même des relations entre les idées, et ainsi avec l'auteur.
- Enfin, la formulation averbale de la ligne 14 « Choses externes ou choses internes, choses parmi les choses ! » est une référence implicite à la Bible, selon laquelle Jésus s'est fait « homme parmi les hommes ». Cette mention religieuse, même détournée, peut sembler s'opposer à la rigueur de la rationalité objective.

RÉSONANCES Le climatopscepticisme, une remise en cause dangereuse

→ manuel p. 201

► Philippe Squarizoni, *Saison brune*, Delcourt, 2012.

QUESTIONS

1. L'opinion médiatique n'est pas complètement conforme à l'avis majoritaire chez les scientifiques parce que des scientifiques ou des personnes médiatiques émettent des *opinions* contraires. Ces personnes nient le ré-

chauffement climatique dans les médias, ce qui conduit à des débats qui servent aux climato-sceptiques de moyen de propagation de leurs opinions. Pour réfuter une opinion, il faut commencer par l'exposer, ce qui lui donne une certaine publicité. L'opinion médiatique peut être persuadée par ces opinions erronées et ne pas être convaincue par les arguments, parfois techniques et difficiles, des scientifiques.

2. La planche de *Saison brune* laisse transparaître une forme de défiance de deux manières. La première apparaît dans les titres des articles cités dans la case n° 2. Ces titres sont sensationnalistes, ils donnent du crédit à la parole des climato-sceptiques comme si leurs propos étaient de même nature que ceux des scientifiques, confondant ainsi l'opinion et la connaissance. La seconde manière est l'atmosphère de la case n° 3 qui montre une nature préservée, peut-être sous la neige. Cette observation semble entrer en contradiction avec les affirmations des scientifiques sur le réchauffement de la planète. On pourrait donc se méfier des connaissances transmises par les scientifiques parce que nous ne pouvons pas les vérifier dans notre expérience quotidienne. Évidemment, c'est un biais de perception puisque même en France on peut observer des effets du dérèglement climatique. Surtout, certaines régions du globe (la Sibérie ou l'Australie, pour n'en citer que deux) subissent déjà sévèrement les effets du dérèglement climatique.
3. Dans cet exemple, la rationalité scientifique est pervertie pour deux raisons. La principale raison est que les climato-sceptiques peuvent utiliser des données correctes établies par des mesures vérifiables mais pour les interpréter d'une manière erronée. Il s'agit de prendre une partie seulement des résultats pour leur « faire dire » quelque chose de faux, les interpréter d'une manière non correcte parce que trop restreinte dans le temps et dans le contexte. Par exemple, en prenant les mesures de température de deux années données seulement, on peut contredire le mouvement général du réchauffement climatique, sur un temps long. La seconde raison est que l'argumentation scientifique, qui repose sur des théories et des expériences, n'est pas toujours aussi simple à comprendre que les opinions erronées. Pourtant, il est nécessaire que ces dernières soient réfutées. Mais pour cela, il faut entrer en débat, ce qui n'est pas toujours évident pour les scientifiques.

TEXTE 6 Les difficultés d'un véritable empirisme → manuel p. 202-203

- Paul Karl Feyerabend, « Comment être un bon empiriste ? Plaidoyer en faveur de la tolérance en matière de rationalité scientifique », in *De Vienne à Cambridge, L'Héritage du positivisme logique*, dirigé et traduit par Pierre Jacob, Tel Gallimard, 2001, p. 267-268 et 270-271.

Paul Feyerabend est un philosophe des sciences, d'abord influencé par l'épistémologie de Popper (le faillibilisme, voir texte 1, p. 194). Il s'en démarque par une approche particulière de la méthode scientifique, un « anarchisme épistémologique ». Cette thèse soutient que le progrès des sciences ne repose pas sur le respect de la méthode déductive. Les hypothèses peuvent être défendues contre les observations. Il faut admettre la pluralité des théories et faire des comparaisons pour les améliorer.

QUESTIONS

1. En principe, on attend de l'attitude empirique qu'elle permette d'une part « d'exclure les spéculations fantaisistes et la métaphysique creuse » (l. 3) : toute hypothèse théorique qui ne serait pas confirmée par l'expérience serait exclue. L'expérience serait donc la pierre de touche de la théorie scientifique. D'autre part, on attend de cette attitude qu'elle empêche « la stagnation du savoir » et favorise « le progrès » (l. 5). Ce sont les observations qui apportent de nouvelles données à étudier et qui permettent de réfuter les mauvaises hypothèses et de confirmer les bonnes. Les hypothèses théoriques progressent donc vers la vérité à partir de l'expérience.
2. Feyerabend fait cette comparaison afin de critiquer le fait que la méthode empiriste ne peut pas être discutée. Cette méthode a conduit à des « difficultés » et à des « contradictions » (l. 9) mais il n'est pas possible de les affronter. La communauté scientifique s'emprisonnerait dans cette méthode tout en affirmant qu'elle est accessible à tous. En un sens, il est vrai que les expériences sont reproductibles et qu'elles permettent la vérification des hypothèses émises par d'autres scientifiques. Cependant, cette méthode conduit aussi à considérer comme « bien confirmées » (l. 29-30) des théories qui échappent alors à toute remise en cause. Celles-ci deviennent alors des dogmes qui ne sont plus soumis à la discussion – ce qui semble contraire à l'idée de progrès scientifique.
Cette affirmation est provocatrice parce qu'il semble bien que les scientifiques continuent à expérimenter pour valider ou réfuter des hypothèses. Cependant, Feyerabend a peut-être raison de formuler cette provocation dans la mesure où le cadre théorique général n'est lui-même plus remis en cause parce qu'il est trop bien accepté par la communauté scientifique.
3. Une « théorie bien confirmée » est celle à partir de laquelle des hypothèses ont été déduites et testées par l'expérimentation. Cette dernière ayant confirmé les hypothèses, on considère que la théorie qui sert de fondement à celles-ci se trouve par conséquent confirmée par l'expérience. Être bien confirmé est l'opposé d'« être en crise », c'est-à-dire d'avoir des hypothèses issues d'un paradigme théorique qui ne sont pas confirmées par l'expérience.

Selon Feyerabend, la notion de « théorie bien confirmée » est un danger pour la science parce qu'elle conduit à ne plus remettre en question cette théorie, à ne pas chercher de théorie différente qui serait rivale dans l'explication des phénomènes concernés par la première. Cette notion risque donc de faire cesser le progrès scientifique.

4. Pour éviter cet écueil, Feyerabend propose de soutenir le pluralisme théorique, c'est-à-dire d'accepter la rivalité de théories pour expliquer les phénomènes même si les nouvelles théories n'ont pas encore été vérifiées par l'expérience. Ainsi, des théories que l'on pourrait considérer comme métaphysiques viendraient rivaliser avec les théories scientifiques déjà bien confirmées. Ce pluralisme théorique serait bénéfique aussi bien lors de l'apparition d'une théorie que dans son développement en hypothèses. Chaque scientifique devrait accepter d'envisager les phénomènes qu'il veut expliquer selon différentes théories. Ces solutions sont difficiles à mettre en place parce qu'il ne va pas de soi de construire une théorie rivale à une théorie déjà bien acceptée. C'est un travail colossal de trouver de nouvelles hypothèses explicatives, de les fonder et de les tester. De plus, comme le montre Bachelard (texte 2, p. 195), la psychologie des scientifiques ne doit pas être ignorée : il y a une préférence spontanée pour la stabilité théorique tandis qu'une pluralité de théories concurrentes peut créer de l'inquiétude. Cela rend ainsi difficile la mise en œuvre de la rivalité théorique soutenue par Feyerabend.

ATELIER HUMANITÉS Comparer différentes rationalités → manuel p. 204

Activités

1. L'intériorité peut être définie comme l'ensemble des états d'âme, des états de l'esprit, les idées, les sentiments, les émotions d'un être vivant. L'intériorité est

immanente et subjective. La physicalité est l'apparence extérieure d'un être vivant, sa peau, ses poils, ses écailles ou son écorce.

2. L'animisme considère que les intériorités sont ressemblantes mais que les physicalités sont différentes. Il est présent en Amazonie, en Amérique subarctique, en Asie du Sud-Est et en Mélanésie.

Le totémisme considère que les intériorités et les physicalités sont ressemblantes. Il est notamment présent en Australie, en Amérique, et dans certaines civilisations africaines.

Le naturalisme considère que les intériorités sont différentes mais qu'il y a ressemblance des physicalités. C'est lui qui correspond à la rationalité occidentale.

L'analogisme considère qu'il y a différences des intériorités et des physicalités. Ses aires géographiques et historiques sont notamment l'Inde brahmanique, l'Afrique de l'Ouest, la Chine ancienne, la zone andine, le Mexique précolombien.

3.

	Physicalités : ressemblance	Physicalités : différence
Intériorités : ressemblance	totémisme	animisme
Intériorités : différence	naturalisme	analogisme

SUJET DE BAC

→ manuel p. 205

- Albert Einstein, *L'Évolution des idées en physique*, trad. M. Solovine, Flammarion, coll. « Champs », 1983, p. 34-35.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 14

Peut-on rompre avec les modèles du passé ?

TEXTE 1 La nécessité d'un

renouveau poétique → manuel p. 206

► Guillaume Apollinaire, *L'Esprit nouveau et les poètes*, Mercure de France, 1918.

Guillaume Apollinaire naît en 1880 et meurt en 1918. À la charnière de deux siècles, c'est lui qui saura se saisir des frémissements de la modernité de la fin du XIX^e siècle, et utilisera pour la première fois le terme de « surréalisme » dans sa préface des Mamelles de Ti-résias. Il devient l'incarnation de « l'Esprit nouveau », aux côtés d'une génération de jeunes poètes comme Pierre Reverdy ou Blaise Cendrars. Ils ouvrent une nouvelle voie, celle de la rupture et du renouveau. Il s'agit ici d'étudier un extrait de la conférence donnée en 1917 au Théâtre du Vieux-Colombier à Paris.

QUESTIONS

1. Apollinaire rend hommage aux génies du passé et reconnaît la dette littéraire envers les « classiques » (l. 1-2), et les « romantiques » (l. 5). La répétition du verbe « hériter » (l. 1 et 5) montre que « l'Esprit nouveau » ne renie pas le passé et cherche à faire siennes les qualités de leurs modèles, énumérées des lignes 1 à 7. La marche du progrès est également abordée : Apollinaire met l'accent sur les évolutions techniques et scientifiques qui ont marqué la deuxième moitié du XIX^e siècle (« L'homme s'est familiarisé avec ces êtres formidables que sont les machines, il a exploré le domaine des infiniment petits, et de nouveaux domaines s'ouvrent à l'activité de son imagination », l. 23 à 25). À monde nouveau, poésie nouvelle. Cette marche inéluctable de la modernité déplace les limites et pousse l'homme à chercher au-delà du connu et de l'acquis : il s'agit bien « d'explorer la vérité, la chercher, aussi bien dans le domaine ethnique, par exemple, que dans celui de l'imagination » (l. 8-9). Ce mouvement vers l'avenir incite donc à l'innovation, tout en s'inscrivant dans une continuité.
2. La métaphore de la marche est employée à la ligne 12, à une charnière de notre extrait. Le paragraphe qui suit s'ouvre sur l'adverbe d'opposition « cependant » (l. 13) et met en valeur un bouleversement, un changement. L'esprit moderne qui souffle déjà depuis les symbolistes, se révèle à lui-même, en osant. C'est l'audace formelle qui permet à cette marche

d'accélérer la cadence et de s'imposer : Apollinaire évoque l'assouplissement grammatical pour la prose (l. 15 et 16) et insiste tout particulièrement sur la libération du vers, qui donne naissance au « vers libre » (l. 17 à 22). Apollinaire lui-même l'imposera dans *Alcools*, acte de naissance d'une nouvelle esthétique et d'une poésie libérée.

TEXTE 2 Entre innovation

et tradition

→ manuel p. 207

► Valéry Larbaud, « Ode », *Les Poésies de A. O. Barnabooth*, Poésie Gallimard, 1913.

Le voyage, l'ailleurs sont des thèmes traditionnels en poésie. Ils sont repris par les poètes de « l'Esprit nouveau » mais sous une tout autre forme et dans une perspective originale. Valéry Larbaud, Paul Claudel ou Blaise Cendrars, souvent qualifiés de poètes-voyageurs, mettent leur écriture libérée au service d'un voyage suggestif. Ils souhaitent créer un objet poétique qui rend compte, par son contenu mais aussi par sa forme, du rythme effréné du monde moderne.

Dans cet extrait d'« Ode », Valéry Larbaud exalte, à travers son double poétique Barnabooth, l'ivresse des voyages ferroviaires à travers l'Europe.

QUESTIONS

1. La voix poétique loue la beauté des trains de luxe qui circulent sur les nouvelles voies ferroviaires (« Nord-Express », v. 2 ; « Orient-Express », v. 4 ; « Sud Brenner-Bahn », v. 4). Ces machines, encore considérées en 1913 comme symbole d'innovation et de modernité, sont personnifiées et dotées par le poète de qualités extraordinaires, alliant à la fois douceur des mouvements, des sons (« miraculeux bruits sourds », v. 5 ; « la respiration légère et facile », v. 7 ; « mouvements / Si aisés », v. 8-9 ; « sans effort », v. 10) et excitation des sens (« Vos vibrantes voix de chantrelle », v. 6). La volupté ressentie et exprimée par le poète (« J'ai senti pour la première fois toute la douceur de vivre », v. 1), trouve également sa source dans la sensation de vitesse liée au mouvement, toute nouvelle et grisante pour les voyageurs de l'époque. Le substantif « mouvement » est mis en valeur à deux reprises en fin de vers 8 et 11 et rend compte du déplacement fulgurant des « locomotives », forces

majestueuses et pleines de vie (vers 8 à 10). Le poète chante donc avec lyrisme, dans le respect de la tradition de l'ode, sa fascination pour le monde moderne.

2. Dans la dernière strophe du poème « Ode », le poète propose une réflexion méta-poétique (« Entrent dans mes poèmes », v. 12) qui fait office de conclusion. Le poème ne doit pas se contenter de dire la beauté de la modernité : il doit la restituer en rendant par la forme, toute sa musique (« il faut que ces bruits et que ce mouvement / Entrent dans mes poèmes et disent », v. 12-13). Le lecteur porte donc un nouveau regard sur ce poème qu'il peut relire comme un art poétique en action. En effet, le recours aux vers libre, les enjambements audacieux qui contrarient la syntaxe (voir vers 8-9, 11-12 et 14-15) traduisent une libération du vers qui cherche à mettre en valeur la musicalité de ce voyage poétique. L'hétérométrie permet ici de mimer le rythme parfois lancinant, parfois brusque du train en action, qui semble étendre à l'infini la découverte de l'espace géographique et du monde intérieur (« Espérer éternellement des choses vagues », v. 16).

+ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTES ÉCHO | Les Modernes...

et les Anciens

→ manuel p. 209

- Charles Perrault, « Le Siècle de Louis-le-Grand », 1687.
- Jean de La Fontaine, « Épître à Huet », 1687.

Les élèves auront certainement quelques souvenirs de la querelle des Anciens et des Modernes, passage obligé de l'enseignement littéraire au lycée. Il s'agit ici d'orienter la réflexion sur l'enjeu de cet affrontement, qui révèle une tension entre continuités et ruptures.

QUESTIONS

1. Charles Perrault et Jean de La Fontaine, respectivement porte-parole du camp moderne et classique, se mettent en scène dans leur rapport aux Anciens et aux textes antiques (« Je vois les anciens sans plier les genoux », v. 1, texte 1 ; « Je ne prends que l'idée, et les tours, et les lois / Que nos maîtres usaient eux-mêmes autrefois », v. 2-3, texte 2). S'ils expriment tous deux à travers la modalisation méliorative leur respect pour ces grands modèles, Charles Perrault refuse de les idéaliser (v. 2) et de les considérer comme supérieurs. Il utilise donc l'analogie pour mettre en valeur les auteurs de son temps mais aussi plus largement son époque (« Le siècle de Louis au beau siècle d'Auguste », v. 4). Le fabuliste répond quant à lui à une accusation, en utilisant la réfutation et la négation restrictive au vers 2 (« Je ne prends que l'idée, et les tours, et les lois »). Les Anciens in-

carnent selon La Fontaine un idéal de perfection qu'il est impossible d'ignorer et auquel il rend hommage de manière imagée et grandiloquente par la référence mythologique aux « Champs Élysées » (v. 9).

2. Charles Perrault nourrit son argumentation d'une réflexion sur le temps et la reconnaissance littéraire. Il confronte trois époques : le présent, qui ne reconnaît pas encore les génies de son temps (vers 6 à 8), le futur qui aura gardé la mémoire de ses auteurs (« Combien seront chéris par les races futures », v. 5 ; « On ne peut concevoir quelle sera la gloire », avec l'emploi du futur simple, v. 10), en s'inscrivant dans une longue tradition venue du passé. La référence au « Temple de mémoire » (v. 9) symbolise bien l'empreinte laissée par des auteurs dans une mémoire collective, un patrimoine. Avec le recul de quelques siècles, les lecteurs contemporains reconnaissent la dimension presque prophétique, en tout cas visionnaire de cette réflexion.
3. La Fontaine soumet l'imitation des Anciens à une condition, mise en valeur dans les vers 4-5, dans la proposition subordonnée circonstancielle « Si d'ailleurs quelque endroit, plein chez eux d'excellence, / Peut entrer dans mes vers sans nulle violence ». L'œuvre personnelle est comparée à une forme première dans laquelle doit se fondre naturellement l'imitation des anciens, comme en atteste l'adjectif « affecté » à la rime du vers 6. Le poète reprend implicitement le principe renaissant de l'innutrition (renvoyant à l'inspiration inconsciente d'un artiste qui puise dans la culture dont il s'est imprégné) : « Tâchant de rendre mien cet air d'antiquité » (v. 7).

+ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 3 | Subvertir l'ordre théâtral

→ manuel p. 210

- Alfred Jarry, *Ubu Roi*, acte III, scène 8, 1896.

À ce point de la question, les élèves auront compris que l'histoire littéraire est ponctuée de moments-clés où tradition et modernité se confrontent. Pour certains auteurs, notamment en ce début de XX^e siècle, la prise de distance avec la tradition va nécessairement de pair avec une forme de provocation. Alfred Jarry fait partie de ceux-là : avec Ubu Roi, il s'amuse à bouleverser l'ordre établi sur la scène théâtrale et à parodier les chefs-d'œuvre du passé. Il annonce les anti-pièces du théâtre de l'absurde.

QUESTIONS

1. La figure du héros de guerre, incarnée par le roi Ubu, est subvertie et ridiculisée. La chute du cheval ainsi que les cris de peur poussés par le roi (lignes 20 à

24) suscitent le rire chez le spectateur tout comme le mépris de la part de la reine Mère (« Il est vraiment imbécile. Ah ! le voilà relevé. », l. 23). Ses attributs et notamment « le sabre à merdre » (l. 6) étonnent le spectateur et tournent en dérision ce roi burlesque.

2. La mère Ubu elle aussi reprend le modèle typifié de reine mère, souvent présent dans les pièces politiques de Shakespeare. Elle y impose traditionnellement son autorité, parfois déléguée par le fils, comme c'est le cas dans notre extrait (« J'oubliais de te dire que je te confie la régence », l. 26). Elle connaît les rouages politiques qui lui permettront d'obtenir finalement le pouvoir et l'argent : « tâchons de faire nos affaires, tuer Bougrelas et nous emparer du trésor » (l. 30-31). Cependant, la Mère Ubu remplit une fonction originale dans notre extrait. Elle adopte une posture de recul face à son fils et ponctue son discours ainsi que ses actes de commentaires moqueurs (« Fi, le lâche », l. 5 ; « Comme il est beau avec son casque et sa cuirasse, on dirait une citrouille armée », l. 9-10). Le jeu de la double énonciation apparente ces interventions cyniques à des indications « de régie », qui accompagnent ou amplifient les effets sur le spectateur. Elle semble ne pas croire elle-même à cette grande farce qu'est le règne d'Ubu et pousse ainsi le spectateur à porter sur ce spectacle un regard critique et distancié.

3. Le terme de « pantin » n'est pas choisi par hasard, quand on se rappelle qu'Alfred Jarry crée ses premières œuvres pour un théâtre de marionnettes. La Mère Ubu fissure l'illusion théâtrale et met en valeur le caractère parodique des personnages et de l'action sur scène. Le roi Ubu n'est qu'un roi de carton-pâte, vidé de sa substance, qui évolue dans un monde délirant où l'ordre théâtral ne fait plus autorité.

VERS LE BAC

Essai littéraire

► On analysera dans un premier temps les termes de la question : l'« irrévérance » signifie le manque de respect, l'impertinence, et l'adverbe « nécessairement » laisse sous-entendre que l'émancipation des auteurs implique obligatoirement la transgression de limites, de conventions. La modernité ne peut voir le jour sans une forme de transgression.

On pourrait organiser la réflexion ainsi :

I. Se moquer des modèles pour s'en affranchir.

La prise de distance parodique ou satirique permet de mettre en lumière ce dont on ne veut plus en littérature (voir les éléments de réponses aux questions sur l'extrait d'*Ubu Roi*).

II. S'opposer aux conventions pour créer du nouveau.

Les règles, les codes qui régissent les formes et les genres littéraires ne peuvent évoluer et s'assouplir sans une force d'opposition. On pensera à la bataille d'*Hernani* qui voit triompher avec fracas sur la scène

du Théâtre-Français une œuvre pleine d'impertinence. Théophile Gautier le rappelle en évoquant l'offensive romantique comme une « pichenette sur le nez du classicisme pour le provoquer en duel ». Il en va de même pour les libertés linguistiques (néologismes, familiarité lexicale) qui font débat et génèrent de violentes controverses entre les garants d'une langue dite « pure » et les défenseurs d'une langue revivifiée.

On pourra travailler sur les innovations lexicales des poètes de la Pléiade, qui participent activement à la défense d'un français renouvelé.

III. Refuser le poids de la tradition pour faire vivre le présent.

Perpétuer la tradition, c'est maintenir vivante une littérature du passé, en décalage avec son époque. Le « poids » de la tradition peut être lourd : il peut freiner la créativité mais aussi déconnecter la littérature de la réalité de son temps. Pour Antonin Artaud (*Le Théâtre et son double*), « Les chefs-d'œuvre du passé sont bons pour le passé ; ils ne sont pas bons pour nous ». Les élèves pourront également s'appuyer sur leurs expériences en tant que spectateur et évoquer certaines mises en scène modernes, adoptant le parti pris d'une adaptation au monde contemporain (dispositifs audiovisuels sur la scène, costumes modernisés, choix de musiques...) qui déplace ou réactualise l'intention première.

TEXTE 4 La mythologie au service de la modernité

→ manuel p. 211

► Jean Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Acte II, scène 5, 1935.

En jouant sur scène la montée en tension tragique qui fera éclater la guerre de Troie, Jean Giraudoux s'attaque à la fois à un imaginaire mythologique puissant et à une tradition homérique qui, à travers les âges, participe à nourrir l'idéal héroïque. En 1935, et dans un contexte de fortes montées des totalitarismes, le dramaturge cherche à provoquer le spectateur et à le faire réfléchir sur les dangers d'une idéologie passiste qui mène inéluctablement à la destruction.

QUESTIONS

1. Demokos et Priam expriment à travers leurs courtes répliques leur impatience ou leur mécontentement face au discours d'Hector. L'échange de stichomythies entre Demokos et Hector révèle la confrontation de leurs convictions : le poète Demokos, partisan de la guerre, souhaite voir perpétuer la glorification des morts et le respect inconditionnel que le collectif doit leur vouer (« Tu insultes les morts, maintenant ? », l. 11). Priam, quant à lui, interrompt

le traditionnel discours aux morts quand il comprend qu'il va être désacralisé et abîmé. Alors qu'il prône lui aussi la guerre, sa réplique de la ligne 15 révèle paradoxalement la futilité de l'éloge funèbre face à la pression de la guerre : l'hypocrisie du discours héroïque n'a plus sa place dans un monde en péril...

2. Hector, tout en jouant avec les codes du discours funèbre, révèle l'absurdité de la glorification héroïque des morts. Avec ironie et inconvenance, Hector les décrit comme des victimes d'une idéologie hypocrite qui leur a volé la vie (« Ô vous qui ne sentez plus, qui ne touchez plus, respirez cet encens, touchez ces offrandes. », l. 16-17) au profit des vivants, usurpateurs qui profitent sans culpabilité des plaisirs de la vie et bafoue leur mémoire (« Nous voyons le soleil. [...] Nous mangeons. Nous buvons... Et dans le clair de lune !... Nous couchons avec nos femmes... Avec les vôtres aussi... », l. 8 à 10). Contrairement à tous les autres, le général ressent de la « honte » (l. 5) et se distingue par sa « sincérité » (l. 17). Il refuse ainsi d'entretenir cette tradition immorale et en cela, il incarne bien pour le dramaturge une nouvelle forme d'héroïsme. Hector prône le désir de vie comme une valeur supérieure à l'héroïsme, présenté comme un culte morbide et destructeur : l'expression « vainqueurs vivants » (l. 4) rétablit la vérité.
3. Le dénouement de la pièce, conforme à la légende troyenne et son titre entrent en contradiction. Bien au-delà des conflits et des discours entre bellicistes et pacifistes, les personnages sont soumis à un *factum* qui les dépasse (les dieux ? le dramaturge ?). Le message peut donc sembler dans un premier temps pessimiste. Mais la réécriture moderne permet à Jean Giraudoux de donner à réfléchir sur les mécanismes tragiques qui mènent aux conflits. Si Hector et les défenseurs de la paix ne parviennent pas à enrayer « la machine infernale », ils mettent à jour les pierres d'achoppement, les points de tension qui mènent à la catastrophe. Pour que la guerre, au sens universel du terme, n'ait plus lieu, il faut mieux comprendre le passé, et en refuser l'ordre établi afin de réécrire l'Histoire.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Hector, dans la pièce de Giraudoux, soutenant qu'il est préférable d'être vivant que d'être mort, tient un discours anti-héroïque, si l'héroïsme repose sur le fait d'affirmer des valeurs plus hautes que la vie en risquant sa vie pour elles. L'époque des héros chantés dans l'épopée est-elle révolue ? Cet idéal est-il défectueux ou a-t-il un sens aujourd'hui ?

I. La notion de héros résulte d'une idéalisation.

1. Les héros de *l'Iliade* ne sont pas des personnages de roman psychologique ; ils incarnent parfaitement certaines vertus, dont quelques-unes sont exprimées par les « épithètes homériques ».

2. Dès lors que nous avons accès à leur psychologie, les héros ne nous paraissent plus aussi unifiés (voir Stendhal, *La Chartreuse de Parme*, p. 284-285).

Critique : le point de vue psychologique n'est pas nécessairement le plus légitime.

« Il n'y a pas de héros pour son valet de chambre ; mais non pas parce que le héros n'est pas un héros, mais parce que le valet de chambre est un valet de chambre, avec lequel le héros n'a pas affaire en tant que héros, mais en tant que mangeant, buvant, s'habillant, en général en tant qu'homme privé dans la singularité du besoin et de la représentation. »

Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, 1807, trad. J. Hypolite, Aubier-Montaigne, 1992, 2, p. 195.

II. La notion de héros a un sens aujourd'hui, mais ne peut se passer de critique.

1. La notion de héros pose le problème du rapport entre l'individu et la collectivité.

Peut-être le héros se définit-il par le fait qu'il incarne une aspiration collective et non seulement par ses vertus individuelles.

2. Il faut interroger le geste par lequel on désigne une personne comme un héros, dans la mesure où la lumière dans laquelle on le porte tend à rejeter dans l'ombre d'autres personnes.

C'est la raison pour laquelle on tend à honorer des groupes de personnes, comme les Justes, qui ont sauvé la vie de juifs pendant la Seconde Guerre mondiale, ou le soldat inconnu, mort au combat pendant la Première Guerre mondiale, dont la sépulture sous l'Arc de triomphe commémore des milliers de combattants.

TEXTE 5 La littérature, une fausse monnaie ?

→ manuel p. 212

► André Gide, *Les Faux-Monnayeurs*, Gallimard, 1925, p. 319.

Dans son premier roman de 1925, Gide condense dans le titre choisi, *Les Faux-Monnayeurs*, de nombreux éléments : l'intrigue autour du trafic de fausse monnaie, le culte de l'argent dans une société pervertie ainsi que la métaphore des faux-semblants en société. Mais c'est bien la dimension méta romanesque qui constitue le cœur de la réflexion gidienne. En racontant les difficultés d'un romancier qui tente d'achever un « roman pur » et « l'aventure d'une écriture » (Jean Ricardou) en train de se concevoir, Gide propose une nouvelle esthétique romanesque et annonce la révolution du Nouveau Roman.

QUESTIONS

1. Strouvilhou fait le procès de la littérature de son temps. Il file la métaphore de la fausse-monnaie et de l'échange monétaire tout au long de l'extrait pour

dénoncer une double illusion en littérature. Tout d'abord, la littérature est par définition un art de l'artifice. Selon Strouvillhou, le roman traditionnel s'est défini comme une illusion qui se présente comme réelle. L'intérêt pour ces deux acteurs que sont le lecteur et le romancier, est de croire et de faire croire au mensonge romanesque : « Nous vivons sur des sentiments admis et que le lecteur s'imagine éprouver, parce qu'il croit tout ce qu'on imprime ; L'auteur spéculait là-dessus comme sur des conventions qu'il croit les bases de son art. » (l. 5 à 7). Ensuite, la littérature est devenue un commerce, une source d'enrichissement personnel pour des « charlatans » qui donnent aux lecteurs ce qu'ils attendent (« inflation poétique », l. 18). Le lexique de la duplicité et de la convenance est utilisé (« beaux sentiments », l. 13 ; « ce qui se cache de vent derrière les rythmes savants et les sonores rengaines lyriques », l. 19). L'écriture romanesque apparaît donc comme une vaste entreprise de manipulation dans laquelle trompés et trompeurs trouvent leur compte : « Dans un moment où chacun triche... » (l. 10-11).

2. Le jugement de Strouvillhou à l'égard de la littérature est extrême, en témoigne l'image très forte de la première ligne : « de toutes les nauséabondes émanations humaines, la littérature est une de celles qui me dégoûtent le plus ». Le personnage provoque son interlocuteur, le comte de Passavant, lui-même romancier, mais aussi le lecteur. Il ébranle avec provocation l'admiration et le respect qui auréolent traditionnellement l'œuvre littéraire. Son but est la destruction des illusions littéraires que la tradition a normalisées, légitimées (voir question 1) : « tout jeter bas » (l. 21), « crever des outres » (l. 12), « démolir » (l. 20), autant de termes qui sous-entendent une forme de violence et un nihilisme assumé, proche de l'esprit dadaïste de l'époque (« Voulez-vous que nous fondions une école qui n'aura d'autre but que de tout jeter bas ? », l. 21). Cette refonte totale de l'art littéraire a pour but de révéler la vérité (« l'homme vrai », l. 11 ; « de vraies pièces », l. 10) et surtout de redonner au langage sa véritable valeur, en dehors de toute considération esthétique ou morale (« démonétiser tous les beaux sentiments, et ces billets à ordre : les mots », l. 12-13). On pourra renvoyer les élèves à la définition du surréalisme chez A. Breton, rappelée dans le manuel à la page 154.

3. Le risque auquel s'expose le projet de Strouvillhou est celui de l'hermétisme : « Vous ne serez compris par personne » (l. 16). Un mouvement qui n'a pour unique but que la destruction (lignes 20 à 22) ou le rien peut-il perdurer et produire des œuvres intelligibles ? Cette révolution littéraire risque donc de s'avérer stérile (« personne ne vous suivra »).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 6 S'affranchir du modèle

romanesque

→ manuel p. 213

» Nathalie Sarraute, *L'Ère du soupçon*, Gallimard, 1956.

Nathalie Sarraute est une romancière comptant parmi les figures marquantes du Nouveau Roman. En effet, elle offre une réflexion originale autour de ce qu'elle nomme les « tropismes », et ses essais théoriques, qu'elle regroupe dans l'ouvrage L'Ère du soupçon publié une première fois en 1956, marquent une étape fondamentale dans l'élaboration d'une doctrine romanesque toute nouvelle.

QUESTIONS

1. Nathalie Sarraute définit dans un premier temps la relation entre le lecteur et l'auteur : il s'agit selon elle d'une relation sous tension au sein de laquelle le lecteur, de plus en plus clairvoyant et lucide (« la perspicacité grandissante et la méfiance du lecteur », l. 1) porte un regard sceptique sur le sujet et la création littéraire. Le romancier, en réponse, « se méfie, de son côté, de plus en plus, du lecteur » (l. 2). Cette équation complexe trouve sa résolution dans le personnage typifié, qui rassure le lecteur, tout comme le romancier (lignes 5 à 7). C'est donc la convergence de ces deux intentions qui donnent forme à la représentation du personnage romanesque. La longue dernière phrase de l'extrait et le complément circonstanciel de but introduit par « pour cela » (l. 26) mettent en valeur la responsabilité du romancier qui doit détourner le lecteur de son « penchant naturel » et « le priver le plus possible d'indices » (l. 26-27).
2. La romancière se réfère au roman réaliste-naturaliste, qui connaît son âge d'or au XIX^e siècle. La référence à la typification des personnages (l. 4), à leur « vitalité facile » et à leur « vraisemblance » évoque clairement les personnages réalistes qui peuplent les grandes fresques balzacienne ou zolienne. Les plans d'ensemble de la *Comédie humaine* ou l'arbre généalogique des Rougon-Macquart montrent bien la volonté du romancier de classer, d'organiser et par là même de maîtriser ses personnages. La métaphore du « trompe l'œil » à la ligne 28 renvoie à la fonction référentielle de la description réaliste et à son projet de reconstruction du réel.
3. Le modèle réaliste est dépassé puisqu'il ne permet pas de restituer la complexité du sujet moderne, mise en lumière par les sciences humaines dès la deuxième moitié du XIX^e siècle (« ne parviennent plus à contenir la réalité psychologique actuelle », l. 17-18). Le changement de regard sur le sujet entraîne nécessairement selon Nathalie Sarraute et les auteurs du Nouveau Roman, une nouvelle représentation du personnage.

Dans son œuvre *Tropismes* de 1939 et à travers plusieurs récits, Nathalie Sarraute met en pratique le concept de « tropisme », terme qu'elle emprunte à la botanique pour désigner « ces mouvements indéfinissables qui glissent très rapidement aux limites de la conscience ; ils sont à l'origine de nos gestes, de nos paroles, des sentiments que nous manifestons, que nous croyons éprouver et qu'il est possible de définir ». La forme littéraire et le langage doivent restituer, exprimer ces impulsions auxquelles la conscience n'a pas accès. Tout un champ souterrain de la communication et du langage humains remonte à la surface et c'est ce que Nathalie Sarraute appellera « la sous-conversation ». Marguerite Duras propose dans ses romans, et notamment dans *L'Amant* (voir texte 7), une même esthétique du dialogue qui met à nu, derrière les conventions langagières, la force des non-dits et des désirs.

lesquels le bouleversement de la chronologie laisse dans l'ombre certains pans de la vie des personnages.

2. Certains personnages sont tels qu'il est impossible de s'en former une image unifiée. Ex : *Palafox* d'Éric Chevillard, dans lequel le personnage de Palafox est décrit de nombreuses fois, mais avec des traits de caractère incompatibles.
3. Une attention à des anecdotes qui peuvent paraître insignifiantes mais qui prennent une importance considérable permettant de construire un personnage singulier (par exemple le baiser de la mère au début de la *Recherche du temps perdu* ou l'affaire du peigne cassé au premier livre des *Confessions* de Rousseau).

TEXTE 7 | Un retour à la tradition ?

→ manuel p. 214

► Marguerite Duras, *L'Amant*, Les Éditions de Minuit, 1984.

Le récit de rencontre amoureuse, véritable topos littéraire, s'inscrit dans une tradition très ancrée qui continue à nourrir les œuvres contemporaines. Peut-on écrire de façon originale et moderne une scène réécrite, répétée, galvaudée ? Après la négation du romanesque dans ses premiers romans, Marguerite Duras, dans son œuvre d'autofiction L'Amant, semble renouer avec la tradition, tout en imposant une écriture personnelle.

QUESTIONS

1. Les deux acteurs de la scène sont décrits physiquement et l'attention portée aux détails renvoie au choc de la première apparition (« Il regarde la jeune fille au feutre d'homme et aux chaussures d'or », l. 2 ; « Sa main tremble », l. 4). Les premiers échanges, même anodins, sont rapportés et ancrés dans une mémoire de l'instant : « Elle lui demande qui il est » (l. 19). Enfin, le choc amoureux est clairement appréhendé par la narratrice comme un tournant de sa vie, un instant qui marque un avant et un après, à l'image de la prolepse de la dernière phrase (« Je ne ferai plus jamais le voyage en car pour indigènes », l. 29). Tous ces éléments, ainsi que l'évocation sensuelle de la beauté féminine renvoient à une écriture codifiée de la scène de rencontre.
2. La focalisation externe employée par la narratrice ainsi que le recours au présent d'énonciation donnent une impression d'instantanéité. Le moment est comme suspendu et la narratrice semble le revivre, tel un autre moi qui se dédouble et assiste à la scène. L'oscillation entre la première et la troisième personnes (lignes 27 à 29) crée un phénomène de déplacement permettant ainsi une objectivation du moi. Le ralentissement du rythme narratif lié notam-

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans *L'Ère du soupçon* (1956), Sarraute dénonce la tendance des lecteurs à « typifier » (l. 4), à tenir les actes ou les traits de caractère des personnages de roman pour représentatifs d'un type, d'un groupe social ou psychologique. Comment se défaire de cette tendance à typifier pour exprimer la singularité ? Nous nous demanderons si la tendance qu'elle dénonce ici est induite par certains procédés d'écriture propres au « vieux roman » (l. 16) ou si elle est inhérente au langage.

I. Le langage exprime des idées générales.

1. Il n'existe pas de langage privé (voir Wittgenstein, *Investigations philosophiques*, p. 102).
2. Les mots, par essence, expriment des idées générales, et ne sont jamais parfaitement adéquats aux êtres singuliers qu'ils servent à décrire, en particulier quand il s'agit de décrire des qualités intensives comme celles de la conscience (voir Bergson, *Le Rire*, p. 101).
3. La difficulté à laquelle est confronté l'artiste est moins la page blanche que l'abondance de clichés dont il faut se débarrasser pour créer (Deleuze, *Logique de la sensation*, chap. IV : « La peinture avant de peindre »).

II. La difficulté est donc réelle, cependant la littérature peut chercher à exprimer des singularités.

1. Des aspérités dans le roman, des ruptures dans le récit obligent le lecteur à demeurer attentif, à ne pas « typifier ». C'est le cas des romans d'Alain Robbe-Grillet ou de Nathalie Sarraute dans lesquels les personnages ne sont pas décrits et souvent ne sont pas nommés, ou des romans de Faulkner (*Le Bruit et la Fureur*, 1929) dans

ment au discours rapporté (« Alors il lui demande : d'où venez-vous ? elle dit qu'elle est la fille de l'institutrice de l'école de filles de Sadec. », l. 9-10), dilate le temps et donne à cette scène une intensité toute particulière.

3. Marguerite Duras veut révéler la part non verbale de l'échange. Si la narratrice mêle de façon très libre différentes modalités du discours rapporté (discours direct, indirect, indirect libre), c'est pour mieux rendre les silences, les hésitations qui marquent le dialogue (« Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est... original... un chapeau d'homme, pourquoi pas », l. 17-18). Le langage parvient ainsi à traduire le sentiment qui ne peut encore se dire, l'attraction qu'on ne peut encore nommer et ce, en laissant de côté les préoccupations syntaxiques et les normes qui régissent le discours rapporté. La romancière se réapproprie « la sous-conversation » et les tropismes de Nathalie Sarraute (voir encadré du texte précédent).

VERS LE BAC

Essai littéraire

En se confrontant à un thème traditionnel et cher aux lecteurs, les auteurs se positionnent par rapport à un héritage et à un système de valeurs, qu'ils peuvent ébranler ou renforcer.

La réponse pourra s'articuler autour des idées suivantes :

I. Jouer avec le lecteur, se jouer de la tradition.

Les attentes sont nombreuses quand le lecteur en arrive à ce moment clé du roman ou du récit, qui s'inscrit dans un réseau intertextuel. Les effets de décalage avec la rencontre type instaurent une complicité avec le lecteur et créent des effets parodiques, au service de buts variés. Dans *Belle du Seigneur*, Solal livre une leçon de séduction pleine de cynisme et de misogynie : il présente la première rencontre comme un « manège » dont il décrypte avec ironie le protocole, devant mener à la victoire du séducteur. Cette leçon de donjuanisme met en scène la rencontre amoureuse et la tourne en dérision, mettant en exergue sa mécanique, dont le personnage tire profit.

II. Dire sa représentation de l'amour et du monde.

La première rencontre est souvent annonciatrice de la suite de l'intrigue amoureuse. La forte attirance qui existe entre les deux protagonistes de *L'Amant*, dès la première rencontre, annonce la relation passionnée et sensuelle qui sera développée tout au long de l'œuvre. L'autobiographe raconte sa première

histoire d'amour, qu'elle dépeint comme une initiation aux voluptés et à la puissance de l'amour. Quand Gustave Flaubert, dans *Emma Bovary* joue avec la polyphonie dans le discours amoureux de Rodolphe lors des Comices, il se moque à la fois du discours galant et surfait du jeune homme mais aussi de la naïveté d'Emma, nourrie justement aux idéaux romanesques. La relation amoureuse de Rodolphe et d'Emma n'est qu'une mascarade empreinte de médiocrité et de bêtise, qui s'accorde parfaitement avec la vision du monde désenchantée de Flaubert.

RÉSONANCES La mode, un éternel retour ?

→ manuel p. 215

► Caroline Rousseau, « L'ère de l'ultra nouveauté dans la mode est finie », *Le Monde*, 8 avril 2019.

1. Le consultant interrogé par la journaliste du *Monde* qualifie la mode actuelle de « super business » (l. 11). Ainsi, elle est soumise, comme n'importe quel autre produit, aux lois du marché, qui ont pour unique objectif de « vendre ». On passe donc d'un art, défini par des considérations esthétiques à un commerce lucratif : « la vocation de nos créateurs n'a plus été d'inventer mais de vendre » (l. 14). Le processus de production dans la mode est prédéfini et soumis à une systématisation (« éditng, merchandizing, marketing », l. 13) qui annihile la créativité et donc l'apparition du nouveau.
2. Ce qui est indémodable, c'est ce qui transcende les époques et les modes, dans ce qu'elles peuvent avoir de daté, ce qui revient de manière cyclique et se redéfinit, paradoxalement, comme au goût du jour. Les exemples en début d'article (« les mocassins-mules fourrées », « le jupon transparent posé sur une grande culotte », l. 5-6) renvoient à des pièces, que le public reconnaît comme anciennes et qui pourtant se fondent dans l'air du temps.
3. Selon la journaliste, « les consommateurs [...] semblent avoir adopté un nouveau rapport à la temporalité des vêtements et accessoires qu'ils achètent » (l. 25-27). Ce nouveau rapport à la mode du passé déclenche et nourrit la mode du « vintage ». Cet anglicisme qualifie des vêtements ou accessoires anciens, qui datent d'une époque révolue, celle de leur création. Ces objets, totalement dépassés, parce que clairement ancrés dans le passé, reviennent à la mode, pour diverses raisons évoquées dans les dernières lignes de l'article.

CHAPITRE 4

QUESTION 15

Comment le théâtre de l'absurde redéfinit-il l'humain ?

TEXTE 1 La mort absurde

→ manuel p. 218

► Eugène Ionesco, *Amédée ou Comment d'en débarrasser*, Gallimard, 1954.

Moins étudiée que Rhinocéros ou La Leçon, Amédée reste une des productions théâtrales de Ionesco impliquant une singulière réflexion sur le rapport qu'entretient l'homme avec la mort.

QUESTIONS

1. La scène a un caractère absurde et invraisemblable avec la mention des « deux pieds énormes » (l. 3). Toutefois, s'agissant de ceux d'un cadavre qui prend de plus en plus de place, ce corps symbolise la progression de l'idée de mort dans l'existence. Plus le couple vieillit, plus il est sensible à cette finalité de la vie humaine qui est par définition bornée ; finalité contre laquelle « il n'y a rien à faire » (l. 17).
2. La didascalie « *ceci doit être dit avec angoisse* » (l. 7) rend compte naturellement de l'état psychologique des deux personnages. Cette courte scène les fait passer par toutes les émotions : sidération, stupéfaction, angoisse, voire désespoir dans la dernière interrogation de Madeleine : « que va-t-on devenir ? » (l. 26).
3. Le théâtre étant fait pour être joué, il est évident que la mise en scène va être déterminante dans la façon d'appréhender le passage. Ce qu'il y a de comique, qui renvoie à l'essence même de la farce, c'est bien la présence des « deux pieds énormes ». En outre, la didascalie introduit un comique de situation. En effet, les deux personnages pensent avant tout à eux. L'intrusion de ce cadavre est donc « une tuile » (l. 10) car il les dérange dans leurs habitudes. Cependant, ensuite, ils se montrent de plus en plus troublés, ce qui rend la situation moins exclusivement comique. Le lecteur/spectateur apparaît finalement pris entre deux feux : c'est-à-dire qu'en fonction des attitudes des deux personnages, il peut être tenté de rire même si la scène met en avant la mort.

TEXTE 2 L'homme désorienté

→ manuel p. 219

► Albert Camus, *L'État de siège*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1948, p. 206-207.

La pièce introduit le thème de la peste opérant ainsi une jonction avec le célèbre roman de l'auteur. Pour autant, il s'agit de deux œuvres indépendantes. Au départ de cette pièce, il y a une idée de Jean-Louis Barrault visant à monter « Le Journal de l'année de la Peste » de Daniel Defoe. Camus se détache de cette œuvre de référence pour explorer de façon dramaturgique « le mythe de la peste ».

QUESTIONS

1. La scène correspond à un fait divers : « la mort subite d'un habitant ». En dépit du caractère tragique de la situation, elle justifie une mise en scène burlesque. Jusqu'à ce que le mot fatidique soit prononcé, « La Peste » (l. 8), le spectateur assiste à des scènes de mimes, ce qui peut avoir un côté cocasse. On a l'impression que ce mot lâché a pour conséquence le début d'un spectacle vivant avec une forme de chorégraphie. L'étrangeté de la scène est renforcée par l'impression d'assister à un spectacle de danse.
2. Le curé et l'astrologue n'ont pas les mêmes croyances. Pourtant, ils ont le même mode opératoire sur le plan oratoire. Chacun semble énoncer sa propre prophétie en fonction de son mode de pensée. L'un évoque « le dieu de justice » (l. 17) quand l'autre se réfère aux « planètes hostiles » (l. 22).
3. Le groupe de femmes coupe la parole du curé. Chacune semble reprendre à son compte la rumeur en l'interprétant à sa manière. En introduisant de la superstition (« il avait à la gorge une énorme bête », l. 26), chaque femme renchérit par rapport à la précédente. Cette propagation de la rumeur ne fait qu'amplifier la terreur collective. Les femmes s'affolent car leurs paroles les font quitter le chemin de la raison.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans le cadre d'une réflexion sur « L'humanité en question », il importe de réfléchir aux effets de la prise de conscience humaine de notre mortalité. Comment cette conscience de notre finitude influence-t-elle sur notre vie ?

I. La conscience de la mortalité peut nous paralyser.

1. Savoir que nous sommes mortels fait partie de ce que Jacques, dans *Jacques le Fataliste* de Diderot, nomme des « vérités inutiles » : c'est sans doute vrai, mais cette vérité ne nous est d'aucune utilité pour l'action.

La mort est encombrante, comme le cadavre qui prend de plus en plus de place chez Amédée et Madeleine (voir p. 218).

2. La mort semble condamner nos entreprises à la vanité. Toutes nos actions peuvent être interrompues, et nous n'en connaissons pas tous les effets. Dès lors, agir n'est-il pas absurde ?

II. Paradoxalement, savoir que nous sommes mortels peut nous conduire à mieux apprécier la vie.

1. La réflexion de Camus ne se limite pas à la prise de conscience de l'absurdité. Il défend la révolte contre l'injustice.
2. L'intensité de la vie est augmentée de son caractère éphémère : en effet, se savoir éphémère peut nous amener à vivre plus intensément pour « profiter » davantage.
3. Il y a quelque chose d'irréductible dans le fait d'« avoir été » : les actions ne sont pas entièrement vaines ; la mort nous retire la vie, mais ne peut retirer le fait d'avoir été (voir Vladimir Jankélévitch, *La Mort*, 1966, III, chap. IV, 1, « Avoir été, avoir vécu, avoir aimé », Flammarion, 1977, p. 464-465).

TEXTE 3 | Le corps humain dégradé

→ manuel p. 220-221

- Samuel Beckett, *Fin de partie*, Les Éditions de Minuit, 1957.

La pièce est créée pour la représentation en 1957. Sur scène se présentent quatre personnages dont Clov qui est le seul à pouvoir véritablement s'animer et bouger et son maître, Hamm. Le quatuor survit dans une maison semblable à un huis clos dans un monde désert et dévasté. Plus encore qu'En attendant Godot, Fin de partie déjoue les conventions dramaturgiques puisque dans ce non-lieu et dans ce hors temps se déroule une forme de non-action.

QUESTIONS

1. Dans une conversation ordinaire, les répliques des deux interlocuteurs s'enchaînent logiquement. Ce n'est pas le cas ici. Les questions posées sont le plus souvent étranges, tout comme les réponses données. De ce point de vue, les répliques de lignes 13 et 14 sont exemplaires. À l'interrogation de Hamm, « Pourquoi ne me tues-tu pas ? » correspond une réponse décalée : « je ne comprends pas la combinaison du buffet ». La perte du lien logique entre les répliques se retrouve dans l'échange sur la « bouillie », à partir de la ligne 23. Le lecteur/spectateur se retrouve face à un dialogue absurde, qui semble tourner à vide.
2. Dans un théâtre plus classique, les personnages ont une identité claire, un statut social et un rôle dans

l'action dramatique. Ici, on ne sait que très peu de chose sur eux. Ils sont essentiellement des êtres qui parlent sans que le lecteur/spectateur sache vraiment quels rapports ils entretiennent.

3. Le titre *Fin de Partie* suggère une action en cours qui est près de se finir. Au sens propre, il s'agit du terme d'une partie (si l'on se réfère à une épreuve sportive : partie de tennis, de basket, etc.). Mais au sens figuré l'expression peut désigner métaphoriquement la fin d'une vie. Ici, on a l'impression que les locuteurs sont en mauvais état (voir Clov, l. 2), et qu'ils n'ont plus de projets si ce n'est effectuer des choses banales et plus d'autres envies que des désirs sans intérêt (voir l. 34).

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

Dès le début du texte est posée une situation de malaise. La répétition de la réponse de Clov : « Mal » ne laisse au lecteur aucune illusion. Plus loin, l'interrogation de Hamm « pourquoi ne me tues-tu pas ? » (l. 13), confirme le désespoir inhérent à l'échange de parole. L'apparition de Clov, qui sort d'une poubelle, renforce l'impression d'une déchéance totale et universelle des personnages. Ils semblent uniquement dans une situation de survie, comme le laisse entendre la réplique de Hamm : « Hors d'ici, c'est la mort » (l. 21). Chacun des protagonistes semble donc bien en « fin de partie ». Les corps apparaissent déchus et réduits à une presque immobilité. Les paroles, quant à elles, ne sont pas libératrices, elles ne font que tourner en rond autour de sujets triviaux. Seuls quelques jeux de mots comme « tues-tu » (l. 13) ou encore « t'occupes pas de mes moignons » qui contrefait l'expression familière « t'occupes pas de mes oignons » (l. 38), introduisent un peu de dérision dans ce spectacle de la trivialité tragique.

TEXTE ÉCHO | Une solitude angoissante... et comique

→ manuel p. 221

- Molière, *Le Malade imaginaire*, acte I, scène 1, 1673.

Dans cette comédie-ballet en trois actes, Molière incarne son dernier rôle : Argan, qui a épousé Béline dans un second mariage, laquelle n'espère hypocritement que son décès pour bénéficier de son héritage. Personnage hypocondriaque et atrabilaire, le « malade imaginaire » se fait berner par sa servante, Toinette, qui décide de se déguiser en médecin pour lui révéler de façon ironique, combien les prescriptions médicales auxquelles on le soumet relève d'une fumisterie.

QUESTIONS

1. Argan est obsédé par ses traitements médicamenteux. Hypocondriaque, le personnage voudrait que tout le monde se mette au diapason de son ob-

session. Ainsi, son discours manque de logique. Il s'adresse à des personnes absentes et en particulier à sa servante, Toinette. Il semble avoir besoin d'en vouloir à tout le monde. Il n'est donc plus gouverné par la raison mais par ses délires. Les phrases exclamatives et interrogatives soulignent combien il n'est régi que par des impulsions sans la moindre maîtrise de ses émotions.

2. Le titre *Le Malade imaginaire* constitue pour le spectateur une forme d'horizon d'attente. En quoi un malade peut-il être imaginaire sauf à penser qu'il fabule et s'invente des pathologies ? Une fois sur scène, Argan laisse peu de doute au spectateur sur son état. Il est tellement excessif et égocentrique que l'on a du mal à le prendre au sérieux. Ce qui tend à conforter finalement ce que laissait envisager le titre même de la pièce de Molière.
3. Entre *Fin de Partie* et *Le Malade imaginaire*, et ce, en dépit de l'écart d'époque, on retrouve des personnages qui se considèrent et s'affirment comme des malades. Dans les deux cas, on observe dans leurs propos à la fois un manque de cohérence et une forte tendance au ressassement. Pour autant, dans la pièce de Beckett, les deux personnages semblent réellement souffrir de pathologies, liées en partie à la vieillesse, tandis qu'Argan est en réalité en parfaite santé.

TEXTE 4 L'inquiétante étrangeté du silence

→ manuel p. 223

► Nathalie Sarraute, *Le Silence*, Gallimard, 1967.

La pièce met en scène sept personnages anonymes évoluant dans un espace non nommé. L'absence d'indications scéniques de la dramaturge est caractéristique. La conversation entre les membres d'un groupe de six est déstabilisée par le silence du septième, Jean-Pierre. L'un des membres du groupe, H. 1, exprime sa perturbation liée au mutisme de Jean-Pierre. Il cherche par conséquent à renouer un échange avec lui mais sans succès alors que les autres, préfèrent s'amuser de cette situation singulière. Le silence de Jean-Pierre finit par provoquer un questionnement angoissant sur l'existence humaine et la crainte du néant.

QUESTIONS

1. Chaque initiale désigne un personnage ou plus précisément un locuteur intervenant dans la pièce. H. 1, H. 2, désignent des hommes et F. 1, F. 2, F. 3 des femmes. Le seul personnage qui se distingue est celui qui ne parle pas mais que tous les autres évoquent : Jean-Pierre, le seul qui, comme par hasard, est désigné par son prénom.
2. Le simple « rire » d'un personnage, Jean-Pierre, engage des commentaires de la part d'autres personnages nommés simplement par une initiale F ou H.

Mis à part H. 1 qui semble quelque peu désorienté par ce rire, les autres personnages se montrent très désobligeants vis-à-vis de Jean-Pierre et se moquent ouvertement de lui en sa présence.

3. Le texte ne comporte que quatre didascalies. Cependant, elles ont une grande importance dramatique. À titre d'exemple, à la ligne 10, H. 2 s'exprime avec une « voix calme », ce qui correspond à la relative neutralité de sa réplique. À l'inverse, celle de H. 1 (l. 12-13) doit être dite en « ricanant », ce qui suppose plus d'agressivité morale vis-à-vis de Jean-Pierre. En dépit de la présence du mot « rire » qui encadre le texte, la scène n'a finalement rien de drôle. Peu à peu le dialogue tend à se dramatiser et les rires de la fin correspondent à un sentiment de défiance et de mépris.
4. On peut avoir deux interprétations de la scène. À première vue, Jean-Pierre apparaît comme un bouc émissaire, puisque, progressivement, tous les autres vont s'en prendre à lui. Toutefois, on pourrait aussi se demander si ce n'est pas lui qui prend un malin plaisir à créer le malaise au sein du groupe en adoptant une attitude étrange. Il ressort naturellement de cette scène une ambiguïté d'interprétation de la part du lecteur/spectateur.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 5 L'être humain et sa solitude

→ manuel p. 224-225

► Marguerite Duras, *Le Square*, Gallimard, 1955, p. 26-31.

Ce texte correspond au dialogue entre deux personnages qui se sont rencontrés par hasard dans un square dans lequel s'est rendue une jeune femme accompagnée de l'enfant d'un autre. Assise sur un banc, elle engage la conversation avec un homme plus âgé qu'elle n'est pas satisfaite de son existence qu'elle espère changer en se rendant au bal tous les samedis. L'homme apparaît moins anxieux quant au déroulement de sa vie. Représentant de commerce, il semble se satisfaire de vivre seul.

QUESTIONS

1. « Mademoiselle » a choisi la sédentarité. Elle a décidé de toujours rester au même endroit en attendant que se réalise son rêve. À l'inverse, « Monsieur » est constamment en déplacement. Par là même, leurs deux conceptions de l'existence s'opposent. L'une craint que quitter son lieu de vie lui fasse rater la chance de rencontrer quelqu'un ; l'autre se satisfait de vivre seul à condition que cela ne soit pas toujours au même endroit.
2. « Mademoiselle » est dans un état d'espérance illusoire. Elle attend que quelque chose se passe ou

implicitement que quelqu'un vienne à sa rencontre. Or, depuis « vingt ans » (l. 53), cette attente est vaine. Pour autant, la jeune femme n'est pas désespérée au sens strict. Elle a la certitude que son attente aboutira à une fin heureuse.

3. L'échange entre les deux personnages n'évoque pas de grands sujets ou des situations hors du commun. Il s'agit d'une simple conversation sur leurs manières de vivre. Néanmoins, au fil de leurs répliques, on sent poindre un questionnement douloureux sur le sens de la vie et la solitude l'être humain : « Parce que de l'autre peur, Mademoiselle, celle de mourir sans que personne s'en aperçoive [...] souffrir personne. » (l. 32-34).

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans *Le Square*, une jeune femme semble considérer que son existence est dépourvue de sens parce qu'elle n'est liée à personne : personne ne la pleurera quand elle mourra. Mais elle s'accroche à l'espoir que cette situation va changer. Notre existence n'a-t-elle de sens que par nos relations avec les autres ?

I. Nos relations avec les autres sont la condition de notre perception du monde et de notre connaissance de nous-mêmes.

1. Dans un « monde sans autrui » (pour reprendre une expression de Deleuze au sujet de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*), notre perception même du monde vacille, car les autres sont des repères implicites pour notre perception (voir Tournier, p. 106-107).
2. Nous n'avons de connaissance objective de nous-même que grâce au regard des autres (voir l'analyse de la honte dans *L'Être et le Néant* de Sartre ou l'expression « L'Enfer, c'est les Autres » dans *Huis Clos*).

II. Nos actions prennent sens lorsqu'elles nous lient aux autres.

1. L'action nous lie nécessairement aux autres, parce que, contrairement à d'autres activités, elle met en jeu plusieurs personnes et institue donc un espace public (voir Arendt, p. 348).
2. Ainsi, celui qui travaille dans la solitude, comme l'écrivain, s'adresse encore à un public (voir Marx, p. 169) mais surtout il prend la parole pour ceux qui sont privés de voix, pour ceux qui subissent l'histoire (voir Camus, p. 121).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE ÉCHO | Conjurer la peur

de mourir

→ manuel p. 225

► Michel de Montaigne, *Essais*, Livre premier, chap. XX, 1588.

QUESTIONS

1. Montaigne cherche à démystifier la mort, à la regarder en face de façon pragmatique : « Ôtons-lui l'étrange-té [...] » (l. 2). Il s'agit simplement pour l'homme d'accepter sa condition de mortel.
2. Le terme « servir » dans l'expression « qui a appris à mourir, il a désappris à servir », doit être compris dans le sens d'être esclave. En clair, Montaigne prône une forme de lucidité sur la mort. Être bien conscient de sa condition de mortel permet de ne pas craindre le trépas, et par conséquent d'être libéré, affranchi de cette terrible angoisse.
3. Montaigne appelle l'homme à la raison. Il ne s'agit pas de fantasmer « l'après » mais d'assumer la certitude d'une mort plus ou moins proche. Dans l'extrait du *Square*, les personnages sont justement en train de s'interroger sur ce qui restera d'eux une fois qu'ils ne seront plus là.

TEXTE 6 | Parler, faute de mieux

→ manuel p. 226

► Bernard-Marie Koltès, *Roberto Zucco*, Les Éditions de Minuit, 1990, p. 9-11.

Né en 1962 près de Venise, le vrai Roberto Zucco, est reconnu comme le meurtrier de ses parents, qui plus est voleur et violeur. Arrêté après une cavale meurtrière, il est emprisonné. Le dramaturge fasciné par ce personnage a conçu sa pièce autour de cette figure tragique. Au début de la pièce, il harangue les spectateurs depuis le toit de la prison d'où il s'est échappé au nez et à la barbe des gardiens.

QUESTIONS

1. La première partie du dialogue a comme mot-clé le verbe « entendre ». Les deux gardiens s'ennuient et peuplent le vide par des paroles anodines. En l'occurrence, ici, le bruit entendu constitue une forme d'événement perturbateur dans leur situation d'immobilité et d'ennui. Par conséquent, le fait d'avoir entendu quelque chose ou pas devient pour eux un véritable sujet de débat. Pour autant, la réplique lignes 11-12 introduit une nuance par rapport au sens commun du verbe entendre. En effet, le premier gardien indique qu'il n'a pas « entendu par les oreilles » mais que plus subtilement, il a eu « l'idée d'entendre quelque chose ». En somme, il s'agit presque d'une hallucination comme si le désir qu'enfin il se passe quelque chose avait provoqué une intention d'entendre un son inédit. Une bonne façon de rompre la monotonie de l'ennui.
2. « L'univers intérieur » renvoie à tout l'imaginaire propre d'un individu : les images qu'il se crée dans sa tête, ses souvenirs... Cela s'oppose au monde extérieur qui est indépendant de lui.

3. Le deuxième gardien fait le constat d'une situation absurde. Le fait d'être là et de jouer le rôle de gardien constitue pour lui un non-sens. En effet, il est convaincu que rien n'arrive jamais et rien ne peut arriver. De son point de vue, si tous les deux s'ennuient à mourir et n'ont à débattre que de sujets annexes, c'est bien qu'il s'agit du seul moyen d'échapper à l'inutilité fondamentale de leur rôle. Son point de vue repose sur la certitude qu'aucun prisonnier ne peut s'échapper. Ce qui ne fait que redoubler l'absurdité non seulement de la situation mais aussi de son discours. En effet, justement, un prisonnier, et non des moindres, est en train de se faire la belle. Il s'agit par conséquent d'une réflexion sur l'utilité de notre présence sur terre (cf. en particulier l. 16 à 23), réflexion mise en abyme par le fait même que les deux gardiens sont là pour empêcher les évasions, pendant que Roberto Zucco s'échappe... Ils sont donc doublement inutiles (dans leur rôle de gardien, et dans leur rôle d'humain), comme le rappelle leur dialogue.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans la pièce *Roberto Zucco* de Bernard-Marie Koltès, l'un des gardiens juge que le travail de gardien de prison est absurde, parce qu'il est inutile : « Notre présence ici est inutile, c'est pour cela qu'on finit toujours par s'engueuler » (l. 17-18). D'où vient ce sentiment d'absurdité ? L'enjeu de cette question est de savoir si ce sentiment est définitif ou s'il peut être combattu.

I. La mort rend vaines nos entreprises.

1. Toutes nos entreprises peuvent être interrompues brusquement par la mort.

Comment accorder de l'importance à une entreprise dont l'achèvement est si incertain ?

2. La conscience de l'absurdité est un exercice de lucidité.

« La vérité, c'est une agonie qui n'en finit pas. La vérité de ce monde, c'est la mort. Il faut choisir, mourir ou mentir. Je n'ai jamais pu me tuer moi. » Louis-Ferdinand Céline, *Voyage au bout de la nuit*, 1932.

II. L'absurdité vient moins de la mort que d'une situation sociale et politique qui empêche la plupart d'entre nous de choisir la manière de vivre sa vie.

1. La vie a un sens à condition d'être choisie. Elle possède alors le sens que nous lui donnons. Dans les termes de Sartre, la liberté est « assumption de la finitude » (voir p. 346, l. 6 à 11).

2. Mais l'organisation sociale dans laquelle nous vivons incite chacun à la « mauvaise foi » (voir Sartre, p. 147).

L'un des personnages du *Sang noir* de Louis Guilloux (1936) détourne la phrase de Céline pour la corriger : « La vérité de cette vie, ce n'est pas qu'on meurt, c'est qu'on meurt volé. »

RÉSONANCES L'humour absurde pour aborder l'actualité → manuel p. 227

QUESTIONS

1. On peut imaginer que le locuteur est ici le président du conseil d'administration d'une entreprise. Il s'adresse aux employés qui restent silencieux. Ces propos ont un caractère paradoxal. En effet, la première bulle annonce une forme de progrès social, par la prise en compte des « contributions » à « la boîte à idées » tandis que la dernière conclut à une fermeture définitive de cette boîte. Cela revient à considérer implicitement que les contributions ne plaisaient pas au conseil d'administration.
2. La planche de Marc Dubuisson souligne les contradictions du monde de l'entreprise qui se veut en apparence très ouvert mais qui craint en réalité la liberté d'expression de ses salariés. Au sens strict, la demande de contribution apparaît absurde dans la mesure où elle aboutit non pas au dévoilement des expressions individuelles mais inversement à la décision de ne plus jamais laisser place à cette expression. Cette situation semble tellement absurde qu'elle invite à sourire.
3. L'humour permet ici au dessinateur de faire ressortir le côté dictatorial de l'organisation d'une entreprise, qui, en dépit de sa volonté apparente de transparence et de communication, reste rétive à des points de vue qui ne vont pas dans son sens.

ATELIER HUMANITÉS Transformer un récit mythologique en un monologue absurde → manuel p. 228

QUESTIONS

1. Albert Camus a expurgé l'histoire de Sisyphe de sa partie strictement mythologique. Il a essentiellement conservé la punition du personnage qui consiste à faire rouler un énorme rocher jusqu'au sommet d'une montagne avant que celui-ci ne redescende, et ceci pour l'éternité.
2. Le moment de la « pause » est intéressant à examiner pour l'auteur, car c'est durant cette période que Sisyphe prend conscience de sa peine et plus globalement de sa condition. C'est le moment où il s'interroge sur le sens ou le non-sens de son existence et qu'il parvient à en tirer une philosophie.

QUESTION 16

Qu'est-ce que l'art moderne ?

TEXTE 1 « Tirer l'éternel

du transitoire »

→ manuel p. 230

► Charles Baudelaire, « La modernité », *Le Peintre de la vie moderne* (chap. IV), 1863.

Charles Baudelaire, éminent critique d'art, s'intéresse à l'art moderne : il apprécie aussi bien la peinture de Gustave Courbet (le poète est représenté dans L'Atelier du peintre) que la photographie (son portrait reproduit p. 230 est réalisé par Nadar). Il se prête dans ce texte sur Constantin Guys au jeu de l'éloge paradoxal : éloge de la modernité dans le chapitre IV, du maquillage dans le chapitre XI. Le Peintre de la vie moderne est publié en 1863, l'année où ouvre le Salon des Refusés, qui permet au public de juger de l'injustice ou de la justesse du choix opéré par le jury, et qui expose notamment, cette année-là, Le Déjeuner sur l'herbe de Manet.

Le professeur se reportera avec profit aux cours de Jacques Darriulat sur Baudelaire :

<http://www.jdarriulat.net/Auteurs/Baudelaire/Peintreviemod/Peintreviemod1.html>

QUESTIONS

1. Baudelaire définit la modernité comme « le transitoire, le fugitif, le contingent, la moitié de l'art » (l. 15-16). La modernité se définirait alors comme ce qui est éphémère, fugace. Mais le peintre de la vie moderne ne se contente pas de jeter sur la toile ce qui est éphémère. Son entreprise est plus paradoxale : il s'agit de « dégager de la mode ce qu'elle peut contenir de poétique dans l'historique, de tirer l'éternel du transitoire » (l. 7-8) : il lui faut sublimer ce qui est contingent pour lui donner une forme de nécessité.
2. Le peintre qui voudrait saisir la beauté éternelle en représentant des sujets hors du temps, en négligeant totalement le transitoire, « tombe[] forcément dans le vide d'une beauté abstraite et indéfinissable, comme celle de l'unique femme avant le premier péché » (l. 23-25). La peinture académique de l'époque de Baudelaire, comme la *Naissance de Vénus* d'Alexandre Cabanel, exposée au Salon en 1863, manifeste une telle volonté d'idéalisation par le choix d'un sujet mythologique, l'idéalisation du corps de la femme et l'abstraction par rapport au monde contemporain. Aucune pilosité n'est représentée et la carnation est irréelle, comme le note Émile Zola : « La déesse, noyée dans un fleuve de

lait, a l'air d'une délicieuse lorette, non pas en chair et en os, cela semblerait indécent, mais en une sorte de pâte d'amande blanche et rose [...] Cet heureux artiste a résolu le difficile problème de rester sérieux et de plaire. »

À propos d'*Olympia* de Manet, qui fait scandale en 1865 (voir p. 192), Zola écrit : « Si au moins M. Manet avait emprunté la houppe à poudre de riz de M. Cabanel et s'il avait un peu fardé les joues et les seins d'*Olympia*, la jeune fille aurait été présentable. »

3. De nombreux peintres ont été modernes, quand ils ont cherché à transcrire dans leurs tableaux quelque chose de leur époque. La représentation d'épisodes mythologiques ou de scènes de la vie du Christ en costume Renaissance acquiert une nouvelle légitimité à la lecture du texte de Baudelaire. Le Caravage (1571-1610), par exemple, est moderne en ce qu'il met en scène de manière très complexe des personnages pour lesquels il choisit ses modèles dans la rue. Voir par exemple, dans un clair-obscur violent, les figures des bourreaux de la *Flagellation* (peinte vers 1606) conservée au Musée des Beaux-Arts de Rouen.

TEXTE 2 Montage et perfectibilité

→ manuel p. 232

► Walter Benjamin, *L'Œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique*, VIII, trad. R. Rochlitz, dans *Œuvres*, III, Gallimard, « Folio Essais », p. 82-84.

Ce texte est extrait de la première version de L'Œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique (1935) – l'auteur en a rédigé une autre version en 1939. Dans une perspective matérialiste inspirée par le marxisme, Benjamin y médite sur les conséquences de la reproductibilité technique des œuvres d'art sur la nature des œuvres. Dans cet extrait, il analyse ce qu'a de particulier la reproductibilité moderne, par différence avec la production d'œuvres en série par la fonte ou l'empreinte, (selon des techniques connues depuis l'Antiquité). Dans des analyses célèbres, il affirme que l'« aura » des œuvres traditionnelles est mise à mal par la reproductibilité.

QUESTIONS

1. Les œuvres d'art traditionnelles étaient « conçues pour durer éternellement » (l. 5-6), ou du moins,

bien plus longtemps qu'une vie humaine, comme l'indique le choix de matériaux résistants tels les métaux ou la pierre pour la sculpture, aussi bien que le choix des motifs représentés, puisqu'une large part de l'art avait une fonction religieuse. Elles avaient une valeur d'éternité que les œuvres modernes ont perdu.

2. Si une œuvre est unique, quand elle est détruite elle est entièrement perdue. En revanche, si elle est produite en plusieurs exemplaires, le devenir de chacun de ces exemplaires a moins d'importance. La reproductibilité technique des œuvres d'art diminue donc leur valeur d'éternité.
3. Une œuvre qui est faite « d'un seul bloc », comme une œuvre sculpturale, doit être recommencée intégralement si une partie est jugée ratée. En revanche, une œuvre constituée de parties différentes montées ensemble peut être démontée et remontée. C'est en ce sens qu'elle est perfectible. Ainsi, un film n'est pas fait d'une seule pièce ; il est fait d'une multiplicité de séquences, elles-mêmes constituées d'une multiplicité d'images. Comme le montre l'exemple de *L'Opinion publique* (125 000 mètres de pellicule tournés pour 3 000 mètres montés), toutes les prises effectuées sont loin d'être utilisées. Un choix est possible *a posteriori*, au moment du montage. À la limite, le film peut être remonté après sa sortie, comme c'est parfois le cas lors d'une réédition, généralement plus conforme au vœu du réalisateur. On a pu ainsi dire d'un film qu'il était composé non pas une, mais trois fois au moins : une première fois au moment de l'écriture du scénario, une deuxième fois pendant le tournage, une troisième fois pendant le montage.
4. La perfectibilité a supplanté la valeur d'éternité. Ce qui nous émerveille dans certaines œuvres, c'est leur caractère composite, la possibilité de les recomposer à l'envi, les choix successifs dont elles témoignent, plutôt que leur durabilité.
5. Il faut distinguer la sculpture *per via di levare*, dans laquelle on ne peut pas recommencer le geste accompli, de la sculpture *per via di porre*, ou modelage, dans laquelle on peut reprendre son geste. Dans le cas de la sculpture *per via di levare*, comme la sculpture du marbre, le geste est accompli une fois pour toutes : il n'est pas perfectible. L'œuvre en pierre taillée est destinée à durer ; elle a une valeur d'éternité. Le modelage de la glaise permet de se reprendre, mais une fois que la glaise a séché et que l'on coule le bronze en moule, on ne modifie plus la forme de la statue. La sculpture, alors même que certains procédés comme le bronze permettent une reproduction, sert ici d'exemple à un art doté d'une forte valeur d'éternité et peu perfectible.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 3 Donner à voir le processus créatif

→ manuel p. 233

► Leo Steinberg, *Le Retour de Rodin*, 1962, trad. M. Tran Van Khai, Éditions Macula, 1991, p. 82-85.

Nombre d'artistes modernes refusent le fini caractéristique des œuvres classiques au profit d'une peinture qui laisse voir la touche, se rapprochant de l'esquisse (voir p. 237) ou d'une sculpture qui choisit délibérément le non finito. D'après le critique d'art Leo Steinberg, Rodin est moderne par son choix de faire des œuvres fragmentaires, ne représentant par exemple que les parties du corps humain indispensables à un mouvement. Cependant, la modernité se constitue par la méditation du passé : ainsi, s'il choisit de sculpter des œuvres fragmentaires, c'est notamment parce qu'il admire la puissance des œuvres antiques abîmées par le temps ; il a constaté que la ruine des œuvres antiques ne diminue ni leur beauté, ni leur puissance d'expression. Rodin a également admiré l'œuvre de Michel-Ange, qui laisse une partie de ses sculptures dans leur gangue (par exemple Les Esclaves conservés à l'Académie [1520-1534], sur lesquels la marque des instruments du sculpteur, en particulier celle de la gradine, sont nettement visibles). La pratique du fragment est associée à celle de la réplique (patente dans les Trois ombres, par exemple, qui surmontent la Porte de l'Enfer (voir lien ci-dessous), qui exploite les effets vertigineux de la reproductibilité de l'œuvre d'art.

Liens :

- Les Esclaves : <http://www.accademia.org/it/esplorailmuseo/le-opere/i-prigioni-schiavi-di-michelangelo/>
- Les Trois ombres : <http://enfer.musee-rodin.fr/fr/figure/trois-ombres>

QUESTIONS

1. Rodin, lorsqu'il fait fondre ses sculptures en marbre, laisse parfois les étais, c'est-à-dire les pièces de bois qui empêchent la glaise de s'effondrer, visibles dans le bronze fini, alors même que celui-ci, constitué d'un matériau plus résistant, n'en a pas besoin (l. 5-7). Les joints entre les différents morceaux du moulage ne sont pas brunis (l. 7-12), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas gommés comme c'est le cas dans la sculpture classique, qui insiste sur le polissage à la fin du processus. Rodin laisse même parfois des morceaux du moule (<http://www.musee-rodin.fr/fr/collections/sculptures/torse-de-jeune-femme-cambree>). Les traces des doigts ou du couteau du sculpteur sont souvent laissées visibles, sur le *Torse d'homme* conservé au Petit Palais (<https://www.petitpalais.paris.fr/oeuvre/torse-d-homme>), que Rodin assemble à une paire de jambes pour créer *L'Homme qui marche*.

2. Les œuvres classiques sont conçues comme des totalités parfaites (au sens étymologique, *perfectus* signifie « fait complètement », « achevé »). Le caractère fragmentaire des sculptures de Rodin et la volonté de donner à voir le processus de création l'éloignent radicalement de l'idéal classique. Rodin cherche précisément à éviter le fini, la clôture de l'œuvre propre à la sculpture : « Ce que Rodin évite avant tout, c'est la touche finale » (l. 25).
3. Même si cela ne semble pas évident étant donné la célébrité de certaines sculptures en marbre de Rodin, celui-ci est avant tout un modelleur qui procède *per via di porre*. Même s'il est parfaitement capable de réaliser entièrement des sculptures en marbre, il confie souvent leur réalisation à des praticiens, tandis qu'il exécute le modèle en argile.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 4 | Objectivité de la photographie, subjectivité de la peinture → manuel p. 234

► André Bazin, « Ontologie de l'image photographique », *Qu'est-ce le cinéma ?*, 1945, Éditions du Cerf, « Le 7^e art », 1990.

L'une des fonctions de la peinture, et plus généralement des arts plastiques, est la représentation du réel. Or la photographie, à partir des années 1820, prend le relais de la peinture dans cette ambition de montrer ce qui est. Le portrait photographique tend à remplacer le portrait pictural, par exemple. Cette concurrence est-elle nécessairement défavorable à la peinture ? Les arts plastiques y ont trouvé un moyen de renouveler leurs ambitions, notamment en tendant à l'abstraction (voir p. 235) plutôt qu'à l'imitation de la nature. L'« Ontologie de l'image photographique » est un texte bref que le professeur peut donner à lire en intégralité aux élèves.

QUESTIONS

1. Bazin insiste sur l'« objectivité essentielle » de la photographie (l. 2). Par différence avec la peinture, dans laquelle le geste, la touche, sont essentiels, la photographie repose sur un procédé de reproduction mécanique, grâce à un dispositif de lentilles que l'on nomme justement « l'objectif » (l. 4). L'appareil photographique enregistre mécaniquement ce qui est devant lui. Il n'est pas impossible que l'image photographique comporte des détails que le photographe n'avait pas remarqués au moment de regarder dans le viseur.
2. La peinture ne repose pas sur un procédé mécanique d'enregistrement du réel. La subjectivité du peintre, sa culture, interfèrent avec ce qu'il voit et fait qu'il

montre toujours, selon l'expression de Zola au sujet de la littérature, « un coin de nature vu à travers un tempérament », et jamais simplement un coin de la nature. Il représente toujours le monde tel qu'il le voit ou tel qu'il l'imagine et jamais le monde tel qu'il est.

Dans *L'Art et l'illusion*, publié en 1960, l'historien de l'art Ernst Gombrich donne des exemples frappants de déformation du réel selon les préjugés des dessinateurs et des peintres. Ainsi du dessin de Goltzius croquant un cachalot d'après nature, auquel il a pourtant ajouté des oreilles, persuadé qu'il était que ce mammifère marin devait en posséder (<https://www.pubhist.com/w20722>).

La photographie est généralement considérée comme étant plus précise que la peinture. Cependant, cette comparaison ne serait pas toujours au bénéfice de la photographie, s'il est vrai que certaines photographies sont floues, déformées, décolorées, ou simplement en noir et blanc par différence avec un monde en couleur : l'on peut songer à la minutie de certaines natures mortes de l'école hollandaise. Plus profondément, Bazin note que la photographie entretient un rapport génétique, ontologique, au réel : pour que l'image de quelque chose apparaisse sur une photographie, il est nécessaire que l'objet lui-même, « en personne », ait été devant l'objectif. Le peintre, en revanche, peut peindre de mémoire ou même grâce à son imagination. Bosch n'a pas vu dans le monde les monstres qu'il peint. C'est pourquoi la photographie est supérieure à la peinture dans la représentation du réel : « elle procède par sa genèse de l'ontologie du modèle ; elle est le modèle » (l. 32-34).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 5 | La naissance de l'abstraction → manuel p. 235

► Wassily Kandinsky, *Regards sur le passé, 1913-1918*, repris dans *Regards sur le passé et autres textes, 1912-1922*, éd. établie par J.-P. Bouillon, Hermann, 1974, p. 109.

On date généralement les débuts de l'abstraction d'aquarelles et de toiles peintes par Kandinsky vers 1910. Le récit qu'il en propose dans les Regards sur le passé est mythique en ce qu'il lui propose pour fondement un renversement, un rapport dialectique avec la figuration. On consultera avec profit le dossier sur Kandinsky du Musée National d'Art Moderne :

<http://mediation.centrepompidou.fr/education/resources/ENS-kandinsky/ENS-kandinsky.html>

Voir aussi, au sujet de la naissance de l'art abstrait : <http://mediation.centrepompidou.fr/education/resources/ENS-abstrait/ENS-abstrait.html#1>

QUESTIONS

1. Les couleurs, les formes et les lignes peuvent revêtir, d'après Kandinsky, une forte valeur expressive : « je vis soudain un tableau d'une beauté indescriptible, imprégné d'une grande ardeur intérieure » (l. 3-4). « Le Spirituel dans l'art » (pour reprendre le titre d'un ouvrage de Kandinsky) ne consiste pas seulement dans la scène représentée ou dans sa forme intelligible (voir Rousseau, p. 126), mais commence par la sensation de la couleur, du rythme.
2. Kandinsky ne reconnaît pas son tableau lorsqu'il le découvre dans « la fine lumière du crépuscule » (l. 11), autrement dit dans la pénombre, et renversé sur le côté. Il ne voit alors « que des formes et des couleurs ». Ce renversement exprime le changement de finalité de la peinture abstraite : les formes et les couleurs sont présentées pour elles-mêmes, elles ne représentent rien.
3. D'après la dernière phrase de cet extrait, l'objet, c'est-à-dire le sujet représenté, n'est pas seulement secondaire, accessoire ou superflu. Il « nuit » au tableau, parce qu'il empêche de contempler les formes et les couleurs pour elles-mêmes. Le sujet est donc un obstacle à la libération de l'« ardeur intérieure » de la peinture, qui vient des couleurs et des formes ; il détourne l'attention vers autre chose.

VERS LE BAC

Essai philosophique

L'invention de la peinture abstraite est le fait d'une avant-garde (voir p. 231) qui la vit comme une rupture, un renversement, ce qu'illustre bien l'anecdote de Kandinsky. Et pourtant, la peinture figurative antérieure était aussi faite de lignes, de formes et de couleurs. Faut-il alors relativiser la rupture que constitue l'abstraction ? Cette question porte sur la peinture, mais aussi plus généralement sur les arts plastiques et sur les arts en général.

I. L'abstraction constitue une rupture dans la manière de faire.

1. Depuis l'Antiquité, la peinture, ainsi que la sculpture, se donnent pour ambition d'imiter la nature. Cette imitation est loin d'être seulement une copie servile ; elle peut comprendre une dimension d'idéalisation. Que le sujet soit réaliste ou imaginaire, c'est à partir de lui qu'est composé et regardé le tableau. On distingue ainsi les genres picturaux en fonction du sujet représenté : scène mythologique ou religieuse, paysage, peinture de genre (qui représente des scènes de la vie quotidienne), nature morte. L'abstraction constitue une rupture radicale dans la manière de composer le tableau.
2. Avec l'abstraction, les arts plastiques renoncent en effet à la représentation au profit de la présentation directe, sans la médiation du sujet, des formes et des couleurs.

II. L'abstraction constitue un renversement dans la manière de voir, fécond aussi pour l'art figuratif.

1. La peinture figurative ne se réduit pas au sujet représenté. Comme le souligne Maurice Denis dans une formule célèbre (voir encadré Abstraction/figuration), « Se rappeler qu'un tableau, avant d'être un cheval de bataille, une femme nue ou une quelconque anecdote, est essentiellement une surface plane recouverte de couleurs en un certain ordre assemblées. » Les peintres et les amateurs sont toujours été attentifs à l'association des couleurs, à la composition d'ensemble, et n'ont pas attendu pour cela les peintres abstraits.
2. De nombreuses œuvres se situent à la frontière entre abstraction et figuration. On peut penser par exemple au sublime *Chien* de Goya (1820-1823) : une tête de chien émerge d'une masse brune, qui représente peut-être une colline de sable, et regarde devant lui, sans que le spectateur sache s'il voit quelque chose (voir lien ci-dessous). Le travail sur la matière de la peinture, sur la texture et la vibration des tons ocre, est sans doute aussi important que le sujet représenté. En 1910, l'œuvre de Kandinsky ne se concentre pas entièrement sur l'abstrait. Ainsi de *Improvisation. Déluge* de 1913 (p. 235) dont le sujet principal est sans doute les couleurs et les formes, mais qui reprend quelque chose aux compositions chaotiques du déluge biblique. Plus récemment, l'œuvre de Nicolas de Staël se tient à la frontière entre figuration et abstraction (voir lien ci-dessous).

Liens :

- <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/perro-semihundido/4ea6a3d1-00ee-49ee-b423-ab1c6969bca6?searchMeta=perro%20semi>
- <http://mediation.centrepompidou.fr/education/resources/ENS-DESTAEL/ENS-destael.html>

TEXTE 6 | **Rendre visible** → manuel p. 236

- Paul Klee, « De l'art moderne », 1924, in *Théorie de l'art moderne*, trad. P.-H. Gonthier, Gallimard, « Folio Essais », 2001, p. 28-31.

Paul Klee fait partie des artistes dont l'œuvre se situe à la frontière entre abstraction et figuration. Peintre né en Suisse, il enseigna au Bauhaus, école d'architecture et d'arts appliqués fondée en 1919 à Weimar. Expérimentation constante sur les couleurs et les formes, son œuvre a une ambition cosmique : elle crée des mondes et les peuple d'êtres étranges.

QUESTIONS

1. L'artiste ne cherche pas à imiter des créatures, des êtres naturels entièrement constitués. Il cherche à imiter la nature naturante, « l'essence du processus

créateur de la nature », la création plutôt que la créature. L'art moderne, au lieu de viser une œuvre parfaite, c'est-à-dire complètement finie, vise à montrer l'œuvre en train de se faire (voir Steinberg, p. 233), en exhibant sa genèse.

2. La création consiste à inventer des mondes, et donc à multiplier les mondes (voir Proust, p. 131), à porter à l'existence d'autres mondes possibles. C'est donc une œuvre d'imagination, qui refuse de s'en tenir à ce qui est présentement, qui rejette la fixité, les « formes arrêtées » (l. 3) au profit du mouvement, de l'invention. La création artistique est pensée comme l'analogue d'un processus naturel, une « genèse » (l. 15). Au lieu de se limiter à l'imitation des êtres finis (« au lieu d'une image finie de la nature », l. 14), elle tend à l'infini, à « élargi[r] les limites de la vie telle qu'elle apparaît d'ordinaire » (l. 21). Klee refuse donc l'imitation comprise comme « reprod[uction du] visible » au profit d'une révélation du processus créateur à l'œuvre dans la nature comme dans l'art. La création artistique allie une vision et les « moyens plastiques » (l. 18) qui permettent de l'incarner. La dernière phrase fait écho à une formule célèbre de Klee, dans le *Credo du créateur* : « L'art ne reproduit pas le visible ; il rend visible. » L'imitation est ici opposée à la vision et à la révélation (voir Wilde, p. 133).

3. *Insula Dulcamara* est constituée de lignes et de points noirs et roses nettement délimités sur un fond vaporeux peint dans des coloris tendres (rose, vert, bleu), sans contours. Les formes dessinées par les lignes et les points constituent des êtres qui peuplent un monde, des créatures qui ne sont cependant pas entièrement séparées du fond, puisque la plupart des formes sont ouvertes. L'impression d'être face à des personnages s'accroît dès lors que l'on remarque que certaines de ces figures, comme la ligne ondulée qui évoque le serpent, se retrouvent dans d'autres œuvres de Klee. On remarque aussi des petites feuilles ou des touffes d'herbes rose qui évoquent des plantes. La création d'une atmosphère singulière (du fait du fond coloré) et les personnages qui forment un ensemble (du fait de la simplicité des motifs et des couleurs communes à plusieurs figures), donnent l'impression d'être face à un *cosmos*, un monde beau et autonome. Ce monde reprend des éléments à la nature tel que nous la connaissons (les touffes d'herbe, les feuilles, et plus fondamentalement les couleurs), mais leur organisation est inouïe. Ce tableau fait l'objet d'un commentaire sur le site du Cinéclub de Caen :

<https://www.cineclubdecaen.com/peinture/peintres/klee/insuladulcamara.htm>

TEXTE 7 L'esquisse et la couleur

→ manuel p. 237

- André Malraux, *Le Musée Imaginaire*, 1947-1965, Gallimard, « Folio Essais », 2000, p. 60-68.

Dans *Le Musée Imaginaire*, Malraux s'efforce de caractériser l'art moderne, dans lequel l'œuvre, délivrée de la fiction et du spectacle, prend pour sujet le médium lui-même. Il médite également sur les conséquences pour le récepteur (voir encadré *Création et réception*, p. 131) de la démultiplication des reproductions des œuvres d'art, notamment grâce à la photographie (voir Benjamin, p. 232). Alors que les artistes et les amateurs les plus avertis jusqu'au XIX^e siècle n'avaient connaissance que d'un répertoire de chefs-d'œuvre de quelques grands musées européens, nous pouvons comparer des œuvres issues de civilisations différentes et très lointaines. Si la première édition date de 1947, Malraux le publie de nouveau comme première partie des *Voix du silence* en 1951, puis il en propose une nouvelle édition, remaniée, en 1965.

QUESTIONS

1. L'esquisse, mieux que le tableau fini, donne à voir l'œuvre en train de se faire, le geste de l'artiste. La couleur peut y être vue pour elle-même, indépendamment du spectacle représenté ; mieux : c'est la couleur qui devient le sujet du spectacle, parce que l'« illusion », qui renvoie à un sujet extérieur à l'œuvre qu'elle imite, est beaucoup moins forte que dans une œuvre finie. Certes, on reconnaît moins bien des lions ou un sous-bois, mais ainsi on voit mieux la couleur : « le peintre, ne tenant pas compte du spectateur et indifférent à l'illusion, a réduit un spectacle réel ou imaginaire à ce par quoi il devient peinture : taches, couleurs, mouvements » (l. 3-5).
2. D'après ce qu'affirme Malraux dans le dernier paragraphe, Delacroix considère ses esquisses comme des étapes préparatoires au tableau fini, qui lui sont inférieures (l. 8-9). En revanche, Cézanne ne considère pas que les esquisses ne sont pas finies ; il les admire « pour elles-mêmes » (l. 10). L'idéal du fini, et plus généralement de la perfection, n'a plus cours. Le *Sous-bois* est un tableau fini : du point de vue de l'art classique, ce ne peut être qu'une esquisse : la toile apparaît dans les réserves blanches, les traits bleus marquent sur les marches de l'escalier ou les troncs des arbres, qui ne sont pas « remplis » par des couleurs ; la touche verticale, caractéristique d'une partie de l'œuvre de Cézanne, est très visible. D'après les dernières lignes du texte de Malraux, l'œuvre de Cézanne est moderne en ce qu'elle inverse le rapport de la couleur et du sujet représenté : loin que les verts, les bleus, les bruns, soient les moyens choisis pour représenter le sous-bois, le sous-bois est le moyen pour donner à voir cet agencement de couleurs (« c'est à la fois le refus de l'imitation, et un pouvoir de la couleur », l. 13-14).

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 8 Une critique en acte

de l'œuvre d'art

→ manuel p. 238

► Marcel Duchamp, « Le cas Richard Mutt », 1917, cité dans Charles Harrison et Paul Wood, *Art en théorie, 1890-1990*, 1992, Hazan, 2012, p. 284.

Fontaine est, après le Porte-Bouteilles (1913), le deuxième ready-made réalisé par Marcel Duchamp. Un ready-made (néologisme de Duchamp pour désigner un objet « tout fait ») désigne une production formée à partir d'objets industriels préfabriqués. André Breton définit dans le Dictionnaire abrégé du surréalisme le ready-made comme un « objet usuel promu à la dignité d'œuvre d'art par le simple choix de l'artiste ».

Cette brève vidéo réalisée par le Centre Pompidou présente les ready-made :

<https://www.youtube.com/watch?v=KKDgFpSkj6I>

Le dossier sur Marcel Duchamp est très instructif :

<http://mediation.centrepompidou.fr/education/resources/ENS-Duchamp/ENS-duchamp.htm>

QUESTIONS

1. Tandis que le premier *ready-made* de Duchamp, le *Porte-Bouteilles* acheté au Bazar de l'Hôtel de Ville en 1913, n'avait subi aucune transformation, *Fontaine* est signé (du pseudonyme R. Mutt) et daté (1917). L'objet est renversé par rapport à la position normale d'un urinoir, et il est dépourvu de toute utilité, dès lors qu'il n'est pas connecté à un système de tuyaux. Alors que l'urinoir en contexte n'attire pas l'attention, le dispositif d'exposition le donne à voir.
2. Les *ready-made* permettent à Duchamp de remettre en cause les notions d'auteur, d'authenticité et d'originalité attachées à l'œuvre d'art. Les *ready-made* sont objets manufacturés, produits en série. L'originalité traditionnellement associée à l'œuvre d'art est ainsi mise à mal, dans la mesure où le *Porte-bouteilles* exposé par Duchamp est pratiquement identique aux autres exemplaires. Le porte-bouteilles ou l'urinoir sont choisis en raison de leur trivialité ; ce sont des objets quotidiens.

Fontaine envoyée à la Société des artistes indépendants ayant été perdue, l'œuvre exposée au Musée National d'Art Moderne est une troisième réplique signée et datée *a posteriori* par Duchamp. La notion d'authenticité pose donc aussi problème.

Enfin, la notion d'auteur est elle aussi mise en question. L'objet a été produit dans une usine. Il a été modifié (notamment signé et daté) par Duchamp, mais ces modifications n'impliquent aucun geste technique, aucune virtuosité exceptionnelle de l'artiste. Suffit-il de signer et d'exposer un objet pour en devenir l'auteur ? L'artiste est-il celui qui a une idée, et non celui qui réalise un geste technique ?

La notion d'œuvre devient elle-même problématique.

Suffit-il qu'un objet soit exposé pour qu'il devienne une œuvre d'art ?

3. *Fontaine* ainsi que le texte « Le cas Richard Mutt » sont des provocations. Le choix d'un objet trivial comme un urinoir le manifeste, tout comme le dernier paragraphe du « cas Richard Mutt » (l. 16-18).

Duchamp joue avec l'absurdité. Pourquoi exposer un urinoir ? À quoi bon un urinoir s'il est dépourvu de toute utilité ? Mais aussi, pourquoi un morceau de toile couverte de peinture serait-il une œuvre d'art tandis qu'un urinoir serait nécessairement dépourvu de qualités esthétiques ?

Le choix d'un pseudonyme manifeste aussi le goût du déguisement de Duchamp, qui déguise ici une interrogation sur ce qui fait une œuvre d'art en une plaisanterie. Il joue sur le second degré, sur l'impossibilité de séparer une interrogation sur la nature de l'art d'une provocation.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Fontaine manifeste le refus de la définition traditionnelle de l'œuvre d'art, et « Le cas Richard Mutt » met en avant de nouveaux critères, qui auront une influence considérable sur l'art des XX^e et XXI^e siècles. En quoi cet objet met-il en cause la définition traditionnelle de l'œuvre d'art et que propose-t-il pour la supplanter ?

I. Les *ready-made* remettent en cause la définition traditionnelle de l'œuvre d'art.

Pour développer cette partie, on peut s'appuyer sur les réponses aux questions 1 et 2.

1. L'œuvre n'est pas définie par son **originalité**. Un objet industriel peut être une œuvre d'art.
2. L'œuvre n'est pas définie par son **authenticité**. Les objets exposés par Duchamp existent en plusieurs exemplaires ; Duchamp en a fait des répliques.
3. La création de l'œuvre d'art ne fait pas intervenir la **main** de l'artiste. Les *ready-made* ne requièrent aucune virtuosité technique.

II. Duchamp propose une nouvelle définition de l'œuvre d'art.

1. Un objet **banal** peut être une œuvre d'art. Dans le même numéro de *The Blind Man*, Louise Norton écrit un article intitulé « *The Buddha of the Bathroom* », dans lequel elle suggère que les formes de l'urinoir renversé évoquent celles d'un Bouddha. Les courbes, la blancheur, l'uniformité sont des qualités esthétiques qui peuvent être trouvées dans un objet trivial. La séparation entre les objets ordinaires, triviaux, et les œuvres d'art est arbitraire.
2. Dans « Le cas Richard Mutt », Duchamp insiste sur le fait que ce n'est pas le processus de fabrication mais le **choix** de l'artiste qui fait de *Fontaine* une

œuvre d'art, comme l'indique la graphie en majuscule : « IL l'a CHOISIE » (l. 12). La datation, le choix du titre (l. 14) et surtout la signature manifestent ce choix.

3. C'est le dispositif de l'**exposition** qui fait l'œuvre d'art. Si n'importe quel objet manufacturé peut devenir une œuvre d'art, si la genèse de cet objet ne permet pas d'en juger, le critère **institutionnel**, d'après lequel un objet devient une œuvre quand il est reconnu comme tel par une galerie, un public ou un musée, devient essentiel.
4. *Fontaine* est accompagnée d'un texte qui explicite les intentions de Duchamp. Au XX^e et au XXI^e siècle, ce dispositif est très souvent repris : le discours de l'artiste est considéré comme faisant partie de l'œuvre.
5. Ce texte est humoristique et provocateur. De nombreuses œuvres contemporaines comportent une part de **jeu**, d'humour. La nouveauté, sur laquelle insiste Duchamp dans « Le cas Richard Mutt » (l. 12-15) et même la **provocation** peuvent être considérées comme essentielles à l'art : l'œuvre doit donner à penser, à expérimenter quelque chose de nouveau, qui heurte nos préjugés ou notre sensibilité.

TEXTE 9 | L'art brut

→ manuel p. 239

► Jean Dubuffet, « L'art brut préféré aux arts culturels », 1949, reproduit dans *L'Homme du commun à l'ouvrage*, Gallimard, « Folio Essais », 1991, p. 90-92.

À partir de 1945, le peintre et plasticien Jean Dubuffet collectionne les objets relevant de l'« art brut », dont la définition la plus célèbre se trouve dans cet extrait. L'art brut, comme un diamant brut (voir la citation de Dubuffet, p. 385), se caractérise par l'absence de culture, de raffinement : il n'est pas taillé pour plaire. S'il est beau, c'est d'une beauté bizarre, violente en ce qu'elle est sans complaisance. Dubuffet affirme qu'il aime ces diamants bruts « avec crapauds », c'est-à-dire avec des impuretés, des défauts. L'art brut est exemplaire d'une tendance plus générale de l'art moderne, qui renonce à la visée de la perfection pour rechercher une beauté bizarre dans le quotidien ou la monstruosité. Les Graffiti de Brassaï témoignent de cette recherche de la beauté sur des murs misérables.

Pour une présentation de l'art brut : https://www.art-brut.ch/fr_CH/art-brut/qu-est-ce-que-l-art-brut

QUESTIONS

1. Dubuffet critique les arts culturels parce qu'ils sont pétris de convenances. Les œuvres qui en sortent sont convenues, attendues, de sorte qu'elles sont dépourvues du pouvoir d'émotion, de choc qui caractérise la nouveauté, « l'invention » (voir Dubuffet,

p. 241), que manifeste au contraire l'art brut. Les arts culturels imposent une hiérarchie qui, selon Dubuffet, est arbitraire et fautive. Cette hiérarchie pour effet de méconnaître les œuvres bouleversantes qui contiennent une nouveauté authentique, parce que les arts culturels s'érigent en norme et s'arrogent l'exclusivité de la production artistique : ils se présentent comme « un figurant lauréat qui porte sur son dos la grande pancarte où c'est marqué ART » (l. 5-6) qui détourne l'attention de toute création véritable.

Les arts culturels proposent des canons, des modèles, des « poncifs » (l. 35) qu'il convient d'imiter, de sorte qu'ils reposent sur le « mimétisme » (l. 30) plutôt que sur l'invention, et que les artistes reconnus comme tels ne font que singer (l. 39) des œuvres déjà vues.

2. Des « personnes indemnes de culture artistiques » (l. 29), selon la célèbre définition que propose ici Dubuffet de ceux qui font l'art brut, ne peuvent, par définition, s'adonner au mimétisme. On peut donc attendre de leurs œuvres une « invention » (l. 38) plus grande que dans les arts culturels. S'ils ne créent pas leurs œuvres pour plaire, on peut penser que celles-ci sont l'expression d'une nécessité intérieure, d'un besoin d'exprimer des émotions violentes, et qu'en ce sens elles sont plus authentiques, elles manifestent plus directement et par conséquent plus fortement que d'autres les « impulsions » (l. 37) ou la pulsion qui donnent naissance à l'art.

Le choix de l'expression « art brut » suggère une brutalité, une violence qui naît de cette expression directe des (im)pulsions artistiques, par opposition avec ses expressions médiées, et finalement dévoyées, dans les formes imposées par les arts culturels. L'expression « arts culturels » pourrait enfin suggérer qu'existerait *a contrario* un art plus proche de la nature, de l'expression immédiate des pulsions.

3. Dubuffet accorde une valeur cardinale à « l'invention » (voir texte p. 241 du sujet de bac). L'art véritable est celui qui invente, car c'est le seul capable d'émouvoir et de même de bouleverser. Dès qu'une œuvre est reconnue, acceptée, elle perd ce pouvoir d'émotion. « L'art culturel », c'est-à-dire l'art reconnu comme tel, ne fait qu'imiter des formes déjà vues : cet art relève donc du « mimétisme » (l. 30) caractéristique du caméléon, qui change de couleur en fonction du milieu dans lequel il se trouve, ou du singe, qui reproduit des gestes sans les réfléchir. L'image du caméléon comporte une nouvelle charge contre les « arts culturels », qui ne répondent pas tant à une nécessité intérieure qu'à une « mode » (l. 35). En revanche, l'art brut « manifeste », c'est-à-dire extériorise dans des objets ce pouvoir d'invention issu d'une nécessité intérieure des auteurs qui « tirent tout [...] de leur propre fond et non pas des poncifs de l'art classique ou de l'art à la mode » (l. 33-35).

des œuvres

→ manuel p. 240

1. b. Certes, le tableau de Jan Steen est figuratif. Cependant, la composition est étonnante à plusieurs titres. Ce maître du Siècle d'or hollandais ne représente pas une scène idéalisée, avec des personnages importants comme dans la peinture d'histoire. La peinture hollandaise s'est notamment illustrée dans les scènes de genre, c'est-à-dire dans la représentation d'intérieurs modestes, de la vie quotidienne. Ici, la scène se passe dans un intérieur qui pourrait être une cuisine : un garçon, qui sourit largement, fait danser un chat au son de la flûte dont joue une jeune fille, dont la position n'est pas du tout classique : elle est à moitié assise sur la table.

c. De nombreux éléments sont repris dans le tableau de Miró, mais ils subissent des transformations, essentiellement une simplification des couleurs et une distorsion des formes. Dans le tableau de Steen, on dénombre aisément quatre êtres humains et deux animaux, tandis que dans le tableau du peintre catalan certaines formes se superposent, par exemple celles de la jeune fille et du petit garçon à droite, ou celle du chat et du garçon qui le fait danser. Certaines formes sont épurées, réduites à l'essentiel, comme l'homme qui passe sa tête à travers l'ouverture, représenté uniquement par un cercle avec un point au centre au-dessous duquel on voit une moustache en croissant de lune et une barbe en triangle. Comme dans un miroir déformant, certaines formes sont agrandies, comme le visage renversé de l'enfant à gauche, d'autres sont réduites, comme le luth accroché à droite. L'anatomie n'est pas respectée et ces distorsions donnent à l'image un aspect onirique.

d. Jan Steen montre une scène joyeuse, où les personnages s'amusent. Plusieurs objets sont en équilibre, comme la poêle appuyée contre la chaise. L'animation de la scène crée une impression de gaîté tourbillonnante, qui a quelque chose de burlesque, d'autant que la jeune fille et le chat sont dans une position inattendue, un peu acrobatique. Enfin, Steen joue d'un effet de surcadrage (de tableau dans le tableau) avec l'homme qui apparaît à la fenêtre.

Les distorsions dans le tableau de Miró ont également une fonction comique : elles soulignent ce que certains visages ont de grotesque (par exemple celui de l'enfant à gauche) en amplifiant leur volume, focalisent l'attention sur un détail (la barbe de l'homme à la fenêtre), jouent sur des effets d'étrangeté (la forme rouge avec des fils noirs en haut à droite). Il accentue encore le dynamisme du tableau de Steen. La simplification joue de la référence aux dessins enfantins. Le tableau est une invitation à jouer au jeu des sept erreurs, à rechercher les écarts par rapport au tableau de Jan Steen.

e. La simplification des formes et les aplats de couleur sont un héritage du synthétisme représenté notamment par Gauguin. Cette stylisation résulte de l'émancipation de la peinture moderne par rapport à l'imitation de la nature, émancipation qui s'est accentuée avec l'invention de la photographie (voir Bazin, p. 234). Le tableau de Miró relève sans doute de la peinture figurative, mais il reprend à l'abstraction l'ambition de donner à voir, avant tout, un jeu de formes et de couleurs (voir Kandinsky, p. 235 et Malraux, p. 237). Miró n'est manifestement pas contraint par les formes anatomiques, mais invente un vocabulaire de formes et une grammaire qui lui sont propres, ce qui donne à son œuvre une dimension cosmique (voir Klee, p. 236).

f. Les *Intérieurs hollandais* de Miró montrent que la modernité n'exclut pas une référence à la tradition. Au contraire, Miró dialogue avec elle : il reprend une composition ancienne en jouant à la déformer, à accentuer certaines courbes, à simplifier les formes. Il rejoue l'humour du tableau de Jan Steen. Choisir un tableau comme point de départ à une nouvelle œuvre, c'est aussi souligner le fait que le sujet de l'œuvre est la peinture elle-même (ce qui était peut-être vrai des tableaux anciens, mais cela restait implicite).

2. b. Les traits du visage sont stylisés, c'est-à-dire qu'ils sont réduits à des lignes simples, comme sur un masque. Si Picasso n'a pas vu le masque mbangu du document 3, il s'est inspiré de masques pour peindre les *Demoiselles d'Avignon*. Le nez semble représenté à la fois de face (on voit les deux narines) et de profil (l'arête du nez dessine une ligne oblique).

c. Les couleurs ne sont pas naturalistes : le jaune, et le brun forment un contraste, le noir dessine fortement les contours. Cette étude pour les *Demoiselles d'Avignon* n'a pas une ambition illusionniste : elle ne cherche pas à se faire passer pour la réalité ; elle exhibe au contraire des choix esthétiques forts, ce que marquent notamment la stylisation des traits et le contraste des couleurs similaire au masque mbangu.

L'art moderne est fortement inspiré par les civilisations non occidentales, notamment les estampes japonaises pour les peintres impressionnistes et pour les peintres post-impressionnistes que sont Van Gogh et Gauguin, et l'art africain pour la sculpture et la peinture du XX^e siècle.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 241

► Jean Dubuffet, « Mise en garde de l'auteur », 1973, in *Prospectus et tous écrits suivants*, reproduit dans *L'Homme du commun à l'ouvrage*, Gallimard, « Folio Essais », 1991, p. 17-18.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

CHAPITRE 5



Histoire et violence

Entrer par l'image

→ manuel p. 244

1. Ce photogramme montre un jeune garçon de dos, qui marche seul sur un chemin parmi les herbes folles, entre deux rangées d'immeubles en ruine. Devant lui, l'on voit des ruines encore.
2. Le néoréalisme documente la fin de la guerre dans des pays en ruines, comme Berlin, capitale divisée en plusieurs zones d'occupation d'une Allemagne coupée en deux. Ce cinéma a une ambition documentaire, de laquelle participe le fait de tourner dans des décors réels plutôt qu'en studio. Ainsi, le cinéma donne à voir les désastres de la guerre.
3. Dire la vérité n'impose pas nécessairement de suivre des personnes réelles. Paradoxalement, le récit fictif permet de saisir l'essence d'une situation – ici la tragédie que vivent de nombreuses familles dans toute l'Europe – parfois mieux que la présentation d'une histoire réelle. En effet, la fiction a une portée symbolique qui lui permet de concentrer les traits de plusieurs histoires singulières.
4. Le titre du film fait allusion à la *Stunde Null* (« heure zéro »), expression qui désigne en Allemagne minuit

le 8 mai 1945, marquant la fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe, l'effondrement de l'Allemagne et la rupture avec la période précédente dominée par le nazisme. Rossellini souligne ainsi le dénuement matériel dans lequel vivent les Allemands mais aussi l'absence de perspective morale, politique et sociale.

5. Edmund Köhler, alors même qu'il essaie de soutenir sa famille, est laissé à lui-même. Il marche seul ; il paraît petit par rapport aux ruines qui l'entourent. Il semble ne pouvoir qu'errer dans un monde en ruine. Cette image donne une impression de désolation, d'impuissance et d'écrasement.
6. La représentation de la violence elle-même est ambiguë : si on cherche à la dénoncer en montrant des scènes violentes, ne risque-t-on pas de la glorifier, de lui conférer une valeur esthétique ou héroïque ? Représenter les ruines et les personnages qui vivent parmi elles plutôt que des scènes de violence est une manière d'insister sur la dévastation que celle-ci produit, de critiquer la violence sans la glorifier.

QUESTION 17

La violence est-elle irréductible ?

TEXTE 1 La guerre : une violence sans limite

→ manuel p. 246-247

- Carl Phillip von Clausewitz, *De la Guerre*, 1832 (posthume), Livre I, trad. J.-B. Neuens, Flammarion, 2014, p. 11-15.

Le traité De la Guerre reste inachevé à la mort de Clausewitz, en 1831, et est publié par sa veuve, en 1832. Dans les notes qui ouvrent le texte, Clausewitz affirme que le premier chapitre du Livre I – dont est extrait le passage que nous étudions ici – est le seul qu'il considère comme achevé. L'ouvrage, plus qu'un simple traité militaire, cherche à penser l'essence de la guerre, et a constitué pendant un siècle la Bible des états-majors européens, qui y renforcèrent leur conviction qu'une guerre se gagne par une offensive à outrance et une mobilisation totale.

QUESTIONS

1. Croire qu'il existe un art de la guerre dont l'usage permettrait de désarmer ses adversaires sans leur causer des dommages excessifs est le fait de philanthropes qui se trompent : « dans une chose aussi dangereuse que l'est la guerre, ce sont précisément les erreurs venant de la bonté d'âme qui sont les plus pernicieuses » (I. 5-7). Le but de la guerre est en effet de remporter la victoire en écrasant l'adversaire pour lui faire accomplir notre volonté. Dès lors, il faut employer tous les moyens nécessaires pour remporter cette victoire au plus vite. La sagesse populaire exprime cela tout autrement, en affirmant que « la fin justifie les moyens », ou encore – expression qui apparaît en 1878 dans le dictionnaire de l'Académie française – « on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs » : toute ré-

alisation demande des sacrifices, et, concernant la guerre, des pertes humaines.

Clausewitz fustige ici en fait les tenants de ce que l'on a appelé « la guerre en dentelles » du XVIII^e siècle, que pratiquaient de grands seigneurs dont les plas-trons étaient ornés de dentelles, et que la tradition moque quand elle prête au comte d'Auteroche, à la bataille de Fontenoy, ce mot fameux : « Messieurs les Anglais, tirez les premiers ! »

2. L'intelligence stratégique dans la guerre représente un usage illimité de la violence physique « dans toute son étendue » (l. 7). En effet, un tel recours à la violence sans limites, et sans épargner le sang, introduit une *dissymétrie* entre belligérants, qui s'établit au détriment de celui qui n'agit pas de même, et tombe, en conséquence, sous le joug de celui qui aura fait un usage maximal de la violence. C'est pourquoi, qui veut contraindre son adversaire à se soumettre à sa volonté, recourra au moyen de la violence extrême. La guerre est, pour Clausewitz, « la politique continuée par d'autres moyens », dont la violence extrême fait partie. C'est pourquoi la guerre mobilise deux principes d'action opposés, la coopération de l'intelligence et l'emploi de la violence physique, qui doivent donc croître l'un et l'autre « jusqu'à l'absolu » (l. 11-12). Contre les belles âmes, les philanthropes, Clausewitz oppose donc un principe de réalité.

3. Dans la guerre, « les belligérants s'imposent mutuellement la loi » (l. 31-32). Le refus des extrêmes conduit nécessairement à subir la loi de celui qui y recourt. Or, quand on se lance dans une guerre – même subie, parce que c'est un autre État qui a déclaré les hostilités – c'est qu'on ne veut pas capituler, et dès lors, on doit se hisser au niveau de brutalité de l'adversaire. Les deux partis doivent s'imiter l'un l'autre pour ne pas perdre : rivaliser en violence. La violence n'est donc jamais évacuable : telle est la vérité fondamentale.

Il existe donc une sorte de logique immanente à la guerre, qui veut qu'aucun des deux belligérants ne peut se soustraire à la loi des extrêmes, ce qui conduit inéluctablement à la radicalisation des deux côtés, ou plutôt, il existe une mécanique propre à la guerre. Clausewitz s'inspire en effet de la physique newtonienne, de ses définitions et axiomes, pour construire le concept de guerre, et il en énonce des lois, la première étant celle de l'action réciproque, énoncée à la fin de l'extrait. C'est un premier palier de l'intensification du conflit, qui entraîne deux autres : la guerre étant le choc entre deux forces, pour renverser l'adversaire, il faut proportionner ses forces à sa force de résistance.

4. Mais, dans les faits, le contexte politique et les objectifs politiques des belligérants conduisent parfois à la modération. Le fait d'épargner des prisonniers, ou d'éviter de détruire des villes, relève d'un calcul de l'intelligence, plutôt que d'un élan moral ou du

respect du droit, soit son « degré de civilisation » (l. 19-20). Il peut, en effet, arriver que des calculs rationnels restreignent la violence et fassent paraître la guerre moins sauvage. C'est alors l'intelligence qui suggère de freiner le sentiment d'hostilité, et de faire un usage de la violence plus prudent que celui qui ne consisterait que dans « les manifestations brutales de l'instinct » (l. 25) et la prédominance du sentiment d'antagonisme. Si cela est possible, c'est en fonction « de la grandeur et de la durée des intérêts hostiles » (l. 20), qui forment des contrepoids au déclenchement de la violence. Le sentiment d'hostilité (la passion guerrière) est ici contrebalancé par l'intention hostile (la décision raisonnée de combattre), mais cela ne contredit en rien l'essence de la guerre, qui est l'usage de la violence à outrance quand cela est nécessaire. On retrouve l'illustration de l'idée de la fin du premier paragraphe : les deux principes d'actions opposés que sont la violence physique et l'intelligence ne sont « limités dans leurs effets que par les contrepoids qui leur sont inhérents ».

Cette explication est contre-intuitive car spontanément on attribue le fait d'épargner la vie des prisonniers ou des civils comme un respect du « droit de la guerre », qui nomme de telles actions des crimes de guerre. On aurait donc tendance à attribuer cette retenue de la violence pure comme le signe d'une nation civilisée, or, ce n'est pas le cas, affirme Clausewitz : si parfois on épargne des vies, cela s'explique certes en partie par le contexte social, moral de l'époque, mais surtout par la situation de la bataille. On épargne quand on peut épargner, car la victoire n'est pas en jeu, et quand on veut épargner.

Prenons pour exemple la guerre éclair entre la France et l'Allemagne, entre 1939 et 1940 : les Allemands font des prisonniers de guerre qui sont ensuite libérés à la capitulation de la France. L'Allemagne alors ne pouvait douter de sa victoire pendant ces quelques mois, et avait tout intérêt – pour un objectif politique – à ne pas tuer les prisonniers français. Mais que la résistance s'organise dans la France occupée avec des actes de sabotage ou des actes dits « terroristes », et l'occupant n'hésite pas à prendre des otages dans la population et à les exécuter ; que les signes d'une défaite se profilent avec le débarquement allié, et, pour tarir le soutien de la population au maquis, les Allemands massacrent des civils afin de produire un effet de terreur, comme le massacre d'Oradour-sur-Glane le 10 juin 1944. La violence est absolue quand elle apparaît nécessaire dans la guerre. Le fait d'épargner des vies semble ainsi extérieur à la nature même de la guerre qui est de vaincre, et ne peut être ramené à un simple effet de la « civilisation » prétendue d'une armée. Quand un État épargne des vies ennemies, c'est parce qu'il estime que celles-ci ne constituent pas un danger pour la victoire. Cette clémence obéit à un but politique, comme celui d'éviter une révolte contre l'occupation.

5. L'histoire du XX^e siècle peut être considérée comme l'illustration de cette montée aux extrêmes, ne serait-ce que dans l'existence de deux guerres mondiales. Durant la Seconde, l'Allemagne nazie a perpétré un crime contre l'humanité ; cette guerre s'achève avec l'utilisation de la bombe atomique. La seconde guerre mondiale possède donc les caractères d'une guerre à outrance, de la guerre d'extermination qu'annonçait Clausewitz. La sophistication technique est toujours au service de la violence absolue pour remporter la victoire.

QUESTIONS SUR L'IMAGE

→ manuel p. 247

1. Peint en 1937, ce tableau ne fait pas référence à la seule époque de Schlichter, et ne renvoie pas à une période historique unique. Le personnage, par son glaive et ses éléments d'armure, son casque, renvoie à l'Antiquité romaine. Le marteau, lui, évoque dès l'Antiquité le travail manuel, mais aussi, plus récemment, la puissance industrielle, le courage de l'ouvrier. Il est un symbole communiste du prolétariat. L'équerre est aussi l'outil du compagnon de métier, et elle a une symbolique forte : elle représente la régularité, la droiture, la discipline et la perfection.
2. Les monstres accrochés à son ventre évoquent la peinture de Jérôme Bosch, *Le Jardin des Délices* (1494-1505), ou celle Matthias Grunewald, *Le Retable d'Issenheim – Tentation de saint Antoine* (1512). Ces monstres symbolisent sans doute la monstruosité qui dévore le guerrier lui-même, qui incarne une puissance aveugle, une violence absolue – il est dévoré de l'intérieur par son propre désir de puissance. Ces monstres sont sortis du sol, venus des enfers, pour monter à l'assaut du guerrier, ou plus probablement, ils font partie intégrante du guerrier, de sa nature : les forces monstrueuses qui le dévorent et l'animent.
3. Ces monstres ne le perturbent aucunement : droit et fier, parfaitement en équilibre, dans une posture de guerrier, une jambe appuyée vers l'avant, en position de conquête. Cette posture renvoie à la représentation classique du guerrier grec, comme celle d'Anténor, dans *Les Tyrannoctones* (environ 510 av. J.-C.). Cette posture est reprise à l'époque par Vera Moukhina dans sa représentation de *L'Ouvrier et la Kolkhoziennne*, colossale statue qui ouvre le Pavillon soviétique l'exposition universelle de Paris en 1937.
4. C'est un paysage de désolation. Le guerrier semble seul au monde. À l'arrière-plan, on voit un paysage en feu, détruit. Le guerrier se tient au bord d'un précipice, qui représente peut-être pour le peintre, l'abîme où la violence mène.
5. Ce tableau semble illustrer parfaitement l'analyse de Clausewitz, qui fait de la violence absolue

le moyen de remporter la victoire, dans une montée aux extrêmes qui vise l'extermination de l'adversaire, ici le grand absent du tableau, qui signe sans doute sa mort et le triomphe du guerrier. Les monstres semblent être ce qui alimente la passion guerrière, ce sentiment d'hostilité qui excède toujours la décision raisonnée de combattre, dont on pourrait voir le symbole dans l'équerre, qui illustre aussi l'intelligence stratégique du guerrier. Le précipice illustrerait alors l'extrémité où conduit cette violence déchaînée : le guerrier semble ne plus pouvoir progresser, être arrêté par le précipice qui s'ouvre devant lui, à l'extrême donc de la violence. Il ne peut plus monter plus haut... Il pourrait symboliser le Napoléon dont Clausewitz fait par excellence la figure du guerrier. Cependant, le tableau montre aussi l'abîme dans lequel peut entraîner la violence extrême : le guerrier semble avoir vaincu, mais il vit dans un monde en ruines.

✚ *Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 2 Une agressivité

irréductible

→ manuel p. 248

- ✚ Sigmund Freud, *Malaise dans la culture*, 1930, trad. Dorian Astor, Flammarion, 2019, p. 132-134.

Malaise dans la culture pose à l'homme angoissé le problème de savoir « si et dans quelle mesure son développement culturel réussira à se rendre maître de la perturbation apportée à la vie en commun par l'humaine pulsion d'agression et d'auto-anéantissement ». Que peuvent nos valeurs face à l'action destructrice des forces agressives ?

QUESTIONS

1. Dans le premier paragraphe, Freud se propose de dissiper nos illusions sur la nature de l'homme. Il commence par réfuter une vision idyllique de l'homme, comme être « doux, avide d'amour » (l. 1), capable seulement de légitime défense. La structure de la phrase liminaire définit d'abord l'homme négativement : « [L']homme n'est pas ». Freud insiste donc sur une illusion trop courante en s'y opposant sans appel. Le second moment de la phrase lui oppose des pulsions présentes en tout homme, au titre desquelles il faut compter sur « une part puissante de penchant à l'agression » (l. 3-4).
- Freud tire alors la conséquence de cette affirmation initiale – et frontale – en énumérant ce que représente réellement pour chacun le prétendu « prochain » de la morale et de la religion : il n'est qu'un moyen de satisfaire ce penchant à l'agression. Freud ne nous épargne rien, multipliant les exemples : au-

trui n'est pas simplement une aide ou un partenaire sexuel, mais un être à « exploiter sans dédommagement » (l. 6) que ce soit pour sa force de travail, pour obtenir une satisfaction sexuelle, pour le voler, assouvir son sadisme, jusqu'à le tuer ! Afin d'en apporter la preuve, Freud s'appuie alors sur les faits, incontestables : c'est ce que nous montrent « toutes les expériences de la vie et de l'Histoire » (l. 9-10) si nous avons le courage de les regarder en face, ce qui illustre la fameuse expression rendue célèbre par Hobbes : « l'homme est un loup pour l'homme ».

Enfin, Freud tire une règle générale concernant le déploiement de cette violence. Certes, le plus souvent, elle est la réponse à la violence d'autrui. Mais elle peut aussi se manifester spontanément, à condition que les barrières érigées par la culture s'effondrent. Alors « l'homme se révèle » tel qu'il est véritablement, en sa nature, « une bête sauvage, étrangère à l'idée d'épargner sa propre espèce. » (l. 15-16)

2. Les forces s'opposant ou refrénant généralement les pulsions agressives, physiques, animales de l'homme sont qualifiées de forces psychiques, donc venant de l'esprit humain, ne renvoyant plus à son corps mais à son esprit. Telles sont les forces de la volonté, qui mobilise conscience et liberté, celles de la raison, qui permet de distinguer le bien et le mal, et plus largement, les forces morales issues de la culture, qui posent des interdits et imposent des valeurs aux hommes.
3. La culture « doit tout mettre en œuvre pour poser des barrières » (l. 23-24) à la pulsion d'agression, « tenir en respect ses manifestations par des formes de réactions psychiques. » (l. 25-26). La méthode employée, souligne Freud, est d'abord productive et pas simplement répressive : elle doit inciter les hommes aux relations d'amour refrénées, et donc rendre enviable, souhaitable la visée respectueuse de l'affection portée à autrui. De même, elle doit valoriser la restriction de la vie sexuelle, et rendre souhaitable le respect d'autrui recommandé notamment par la religion. Il s'agit donc de produire des forces psychiques s'opposant aux forces agressives.

Les pulsions, de vie et de mort, en affirmant l'individualité, sont en effet dangereuses pour la collectivité. Dès lors, il s'agit pour la société de transformer ces pulsions en aspirations compatibles avec elle : il faut rendre l'individu apte à la vie civilisée. Aussi les institutions issues du processus de civilisation que sont le mariage, la religion, la morale, sont-elles données en pâture aux hommes comme substituts à leurs pulsions d'agressivité : le mariage par exemple veut faire croire que l'on peut être heureux en s'unissant à une personne, alors que nos pulsions sexuelles tendent à s'assouvir dans la multiplicité des partenaires ; la religion va permettre d'accepter comme transitoires les difficultés de la vie, de pardonner à celui qui nous a offensés, etc.

VERS LE BAC

Essai philosophique

La conclusion de Freud, qui se veut réaliste, peut nous apparaître pessimiste : malgré tous les efforts de la culture, elle « n'a pas atteint grand-chose » jusqu'à ce début de XX^e siècle (l. 31).

I. Un premier axe de cet essai pourra consister à développer l'argumentation freudienne pour montrer le peu de réussite obtenu par l'aspiration de la culture.

A. On s'appuiera sur le premier paragraphe pour montrer toute la difficulté à contenir les tendances agressives de l'humanité.

B. On s'appuiera sur le second paragraphe pour montrer comment procède la culture, et pourquoi ses succès sont limités.

C. Le texte s'achevant sur un bilan de l'histoire jusqu'en ce début de XX^e siècle, on pourra alors prolonger le constat de Freud par la suite de l'histoire justement : crimes contre l'humanité, génocides, course à l'armement... On pourra ainsi s'appuyer sur les autres textes de cette question 17, notamment la « montée aux extrêmes » diagnostiquée par Clausewitz dans le texte 1.

II. Néanmoins, dans un deuxième temps, on pourra aussi montrer que la culture a incontestablement ses succès.

On s'appuiera sur la relation au prochain décrite par Freud des lignes 4 à 8. De fait, rares sont les êtres humains qui utilisent autrui sexuellement sans son consentement, qui le martyrisent ou le tuent. N'est-ce pas la preuve du succès de la culture et de ses institutions, que ce soit par les forces morales (option optimiste) ou par les forces de répression des institutions juridiques et judiciaires ?

III. Un troisième temps permettrait de mobiliser une autre partie du programme de l'année scolaire : l'éducation, laquelle, par la discipline et la moralisation, vise à faire des hommes non des loups pour l'homme, mais des hommes parmi les hommes, dans une visée cosmopolitique (voir notamment Kant, p. 64).

TEXTE 3 La violence à l'ère de l'arme nucléaire

→ manuel p. 250

► Hannah Arendt, « Sur la violence », *Du Mensonge à la violence*, Calmann-Lévy, 1972, p. 105-106.

Dans ce recueil d'articles, Hannah Arendt procède à un travail de distinction des concepts de pouvoir et de violence, articulés à une double histoire : histoire des concepts tels qu'ils ont été élaborés par la tradition philosophique ; histoire contemporaine, qui constitue la conjoncture dans laquelle ces notions prennent leur sens. C'est le cas ici, la question de la violence étant articulée à un changement massif introduit par l'arme nucléaire dans l'art de la guerre.

QUESTIONS

1. Arendt oppose ce qu'était la guerre avant l'arme nucléaire à ce qu'elle est devenue avec son invention et son utilisation. Jusque-là, la guerre était un moyen de *remporter une victoire* contre un pays ennemi. L'arme nucléaire, elle, n'est pas qu'un moyen de *provoquer un effet de dissuasion* : dissuader de faire la guerre. Il s'agissait auparavant de *faire* la guerre, alors qu'avec l'arme nucléaire, il s'agit d'*éviter* la guerre. Ces « affrontements guerriers » (l. 5), selon leur issue, décidaient du sort des pays concernés, les divisant en deux camps – *vainqueurs et vaincus* – et constituaient ainsi « l'arbitre suprême et impitoyable des conflits internationaux » (l. 6). Il s'agit désormais de les rendre impossibles, car *nul vainqueur et nul vaincu* n'existent à l'issue de l'utilisation de l'arme atomique, la destruction étant réciproque : « c'est la fin des deux » camps (l. 11), les deux belligérants, voire le monde entier, disparaîtront par son utilisation. La guerre était donc *au service de l'ordre politique*, pour organiser de nouveaux rapports entre les hommes et les nations, et le développement des armes de destruction permettait de *préparer la guerre* (l. 1 à 4). Elle n'est pas alors un moyen au service d'un but politique, mais au contraire, sera la *destruction du politique*. Il ne s'agit donc plus au sens strict de préparer la guerre, mais de l'éviter, de la rendre impossible, et donc, de *permettre la paix*.

L'arme nucléaire est développée par les États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale, sous l'autorité du Président Roosevelt, dans le cadre du projet Manhattan, projet de recherche sur la fission nucléaire et ses applications militaires. Le 16 juillet 1945, un premier essai a lieu aux États-Unis, sur la base aérienne d'Alamogordo. C'est un « succès » : la première bombe atomique – baptisée « Gadget » – explose. Trois semaines après, le 6 août 1945, sur les ordres du Président Truman, une nouvelle bombe atomique – baptisée « Little boy » – est lâchée sur un objectif civil, la ville japonaise d'Hiroshima. Trois jours plus tard, une autre bombe est lâchée sur la ville de Nagasaki. Le 15 août, le Japon capitule sans condition, ce qui met un terme à la Seconde Guerre mondiale. On estime à environ 200 000 le nombre de morts. À ce jour, il s'agit de la seule utilisation de l'arme nucléaire dans un conflit armé.

2. L'impact de ces bombardements fait craindre pour l'avenir une guerre qui ne soit que nucléaire : en cas de possession respective de l'arme, les deux protagonistes seraient détruits, mais aussi, possiblement, l'humanité entière. On justifie alors la course à l'arme nucléaire dans différents pays du monde comme la garantie de maintenir la paix, puisqu'un pays qui ouvrirait les hostilités serait immédiatement menacé de destruction par une réplique automatique du pays attaqué. On parle alors

de « dissuasion nucléaire ». « Dissuader » c'est décourager, détourner quelqu'un de faire quelque chose. La dissuasion consiste donc à prévenir un acte en persuadant l'autre du coût d'une telle action, celui-ci excédant les avantages à retirer de l'action. Avec l'arme nucléaire, on pense que la dissuasion est mécanique : elle est un pur « effet » de la possession réciproque de l'arme. Constituant une telle menace – destruction massive du pays, voire de l'humanité – les États se détourneraient de son usage, ce qui maintiendrait la paix. On compte donc sur un affect, la crainte, pour garantir la paix.

Il s'agirait là d'un objectif « rationnel », soit issu de la raison calculatrice de l'homme : on « calcule » les avantages et les inconvénients, on « compte » sur un effet dissuasif. Les nations se sont ainsi engagées dans une « partie d'échecs » (l. 8), stratégique donc, réfléchie. Mais cet adjectif (« rationnel ») est mis entre guillemets car le terme apparaît à l'examen peu approprié. Avec la dissuasion, on joue en effet sur les affects des hommes – la sensibilité et non la raison – et on agit la menace nucléaire devant des États comme on agit un bâton pour faire peur à un chien : on ne s'adresse pas à la raison des hommes, mais à leur sensibilité. En outre, le fait que deux nations soient dotées de l'arme nucléaire implique une réciprocité automatique de l'arme nucléaire en cas d'agression. Se reposer sur un mécanisme pour maintenir la paix est un calcul bien fragile, peu raisonnable.

3. La situation introduite par le programme de dissuasion nucléaire apparaît alors d'une « évidente absurdité » (l. 17) : elle saute aux yeux ! C'est le règne de la contradiction. On fait une course aux armements pour ne pas les utiliser, on prépare la paix, mais avec des armes, on s'inscrit dans le cercle vicieux d'une surenchère permanente, dans une partie d'échecs « apocalyptique » (l. 8) puisque si on perd la partie, l'arme nucléaire peut détruire toute vie sur terre. Soulignons que c'est en raison de la fragilité de ce calcul, bien peu raisonnable, qu'un traité interdisant les armes nucléaires a été adopté aux Nations Unies le 7 juillet 1977.

4. Si aucune guerre nucléaire n'a eu lieu dans l'histoire, d'autres guerres ont eu lieu depuis 1945, par les habituels conflits armés. La guerre n'a donc pas disparu de la surface de la Terre. Ce n'est ni en raison de la nature humaine selon Arendt (on pensera à Freud et son affirmation de la nature agressive des hommes), ni en raison d'intérêts économiques et sociaux (la fabrication et l'exportation des armes sont des secteurs rentables). C'est que le conflit armé est à ce jour le seul arbitre possible permettant de trancher des conflits internationaux : la guerre est un moyen sans appel de décréter un vainqueur et un vaincu, par la force des armes. Ainsi, l'O.N.U., créée en 1945, peut bien avoir pour but premier de maintenir la paix et la sécurité internationale, cherchant à régler

pacifiquement les différends entre pays, elle n'a pu éviter les très nombreuses guerres qui ont émaillé l'histoire depuis sa création, la première étant, dès 1946, la guerre d'Indochine.

Arendt souscrit donc à la sentence de Hobbes « sans l'épée, les pactes ne sont que des mots ». Il faut la force des armes pour faire respecter les pactes, quels qu'ils soient, et Hobbes vise ici le pacte social : le souverain doit pouvoir châtier ceux qui menacent la paix civile. La citation est ici transposée à la scène internationale : les mots ne suffisent pas à garantir la paix, il faut pouvoir employer les armes pour la faire régner.

TEXTE 4 La violence des rapports

sociaux

→ manuel p. 251

► Simone Weil, « Méditation sur l'obéissance et la liberté », *Oppression et Liberté*, Gallimard, 1955, p. 192-193.

Ce recueil réunit les études consacrées par Simone Weil à la critique sociale et politique. L'injustice et l'oppression y sont traitées comme des problèmes fondamentaux, aussi bien dans les régimes capitalistes que communistes. On y trouve son essai « Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale », écrit en 1934, qu'elle considérait comme son œuvre principale. Dans la « Méditation sur l'obéissance et la liberté », elle s'appuie sur le fameux Discours de la servitude volontaire de La Boétie pour penser l'oppression, qui manifeste le mode même du fonctionnement social, à savoir la nécessité que l'homme domine l'homme.

QUESTIONS

1. « La force sociale ne va pas sans mensonge ». Cette déclaration liminaire de Simone Weil est développée et démontrée dans toute la suite du texte. La force sociale ne désigne pas ici les forces qui animent et traversent la société, mais celle qui domine le fonctionnement social, émane des gouvernants et plus largement de tous ceux qui y dominent les autres, par leur statut social et leur position économique. C'est cette force sociale qui soumet le plus grand nombre au plus petit, qui se nourrit du dédain éprouvé par les privilégiés pour la masse puisque les dominés, bien que plus nombreux, sont les plus faibles. Cette force sociale est impossible sans le mensonge, soit la manipulation consciente des gouvernés dominés par les détenteurs des différents pouvoirs.

Le premier paragraphe déploie, pour le justifier, un principe de réalité opposant le fonctionnement social réel à un fonctionnement idéal, reposant sur une « échelle de valeurs » (l. 5) étrangère au monde tel qu'il est. Tout ce qui relève de la pensée pure

– dénuée de tout intérêt de domination de l'homme par l'homme –, de l'amour du prochain – qui exclut l'exploitation de l'homme par l'homme – ne peut subsister et vaincre dans les relations sociales. Pourquoi ? L'argument est ici implicite : pour qu'une minorité domine une majorité, il faut la manipuler, lui faire croire qu'aucune alternative n'est possible, qu'il est nécessaire qu'il y ait un « haut » et un « bas », des plus riches et des plus pauvres, des gens aptes à gouverner et d'autres qui ne le sont pas, que les hommes méritent leur position sociale. Le mensonge apparaît ici comme une violence institutionnalisée qui nie que des hommes motivés par le bien puissent se mettre au service de tous. C'est ainsi que le premier paragraphe s'achève sur l'exemple des Gracques.

2. L'auteure est pessimiste sur un renversement possible du rapport de domination, pour la première raison évoquée – la force sociale ne va pas sans mensonge – ce qui nuit à toute volonté de changement. Ce monde corrompu par le mensonge est ce qui explique le développement fait dans le deuxième paragraphe : ceux qui veulent le bien, s'ils veulent agir, entrer en lutte, sont condamnés ou à se souiller ou à échouer. Soit ils utilisent les armes de l'adversaire, et eux aussi doivent entrer dans son jeu : par exemple, que l'on veuille apporter plus de pureté à la politique, et il faut accepter de céder au système électif, accepter de représenter des hommes qui eux n'ont pas le droit de décider et de peser directement sur les choix faits, accepter de faire des concessions à des fins stratégiques, etc. S'ils s'y refusent, ils garderont les mains pures, mais n'auront rien obtenu.

Le troisième paragraphe affirme alors que l'ordre social est « essentiellement mauvais, quel qu'il soit » (l. 24) : « essentiellement » ici ne signifie pas qu'il est en grande partie mauvais, mais qu'il est mauvais par essence, par nature, parce que justement, il bafoue l'égalité des hommes, il procède par division et légitime ces divisions par un mensonge. Or, il est jugé « nécessaire » (l. 24). Les sociétés sont traversées par des forces, mais puisqu'une force est toujours appelée à dominer, elle instaure une inégalité, des dominants et des dominés. Cela exclut-il une force sociale meilleure, celle portée par la masse des dominés ? On devine alors qu'elle pourra se figer et devenir un nouvel ordre injuste, en amenant quelques-uns à défendre le nouvel ordre social sans voir qu'il est en soi – indépendamment de la question « qui est à sa tête ? » – mauvais. L'ordre social fait donc partie de l'ordre des choses.

3. Dès lors, les « luttes entre concitoyens » (l. 30) sont jugées inéluctables parce qu'« elles tiennent à la nature des choses » (l. 31). Il est conforme à la nature des choses que ceux qui détiennent les pouvoirs veuillent maintenir leurs pouvoirs et garder leurs privilèges : ils n'ont aucun intérêt à devenir domi-

nés. Inversement, il est dans la nature des choses que les opprimés soient révoltés par l'injustice subie et veuillent établir davantage d'égalité, ou prendre le pouvoir. Les uns cherchent à consolider leur position, et il n'y a pas là à chercher « une conjuration contre le bien général » (l. 29), les autres à s'y opposer. C'est la situation en elle-même qui est conflictuelle, dès lors, les conflits sont inévitables, et les points de vue, irréconciliables.

Reste qu'il ne faut pas le déplorer : « il n'est pas désirable » (l. 33) que ces luttes disparaissent. Si elles disparaissaient, ce ne serait pas parce que les désaccords auraient disparu, mais parce que la « contrainte » régnerait, empêcherait les luttes, et que celles-ci seraient simplement momentanément étouffées. Sans nul doute, la contrainte s'amenuisant, ressurgiraient-elles dans un déploiement de violence accru. En outre, l'ordre social étant mauvais, et étant ce qu'il est – la domination de la majorité par une minorité – il est souhaitable qu'un travail de sappe se fasse pour diminuer les inégalités et les injustices. Il ne s'agit en aucun cas pour Simone Weil d'encourager l'exploitation de l'homme par l'homme, mais au contraire, de dénoncer et d'accompagner les luttes.

Le texte s'achève cependant sur un avertissement : il n'est pas désirable que ces luttes dépassent « une certaine limite de violence » (l. 34). Les luttes existent parce qu'une certaine liberté règne entre dominants et dominés, tous concitoyens. Une trop grande violence serait celle qui écrase toute possibilité de ce jeu de luttes : règne de la terreur, terrorisme, assassinats, par exemple. Une telle violence non contenue est toujours l'ennemi de la liberté, sa négation, ce qui n'est nullement souhaitable, la liberté étant sacrée. Cependant, il est dans la nature des luttes de recourir à une certaine violence : actes de sabotage de la part des ouvriers contre les intérêts des patrons, manifestations et grèves qui peuvent tourner à l'affrontement avec les forces de l'ordre par exemple... Cela est dans l'ordre des choses en raison de leur nature profondément violente pour ceux qui la subissent.

VERS LE BAC

Essai littéraire

On pourra développer le parcours de certains personnages littéraires qui, à trop vouloir suivre leurs plus hautes ambitions et vertus, ont détruit toutes possibilités de bonheur ou de destins partagés. Par exemple :

- Titus dans la pièce de Racine, *Bérénice*, qui, par son désir d'honneur, met à mal l'amour de Bérénice.
- Le parcours de la Princesse de Clèves ou de celle de Montpensier dans les œuvres de Mme de La Fayette : leur sainteté se termine en malheur pour tous les personnages.

TEXTE 5 La violence, inhérente

au droit

→ manuel p. 252

- Walter Benjamin, *Pour une critique de la violence*, 1921, in *Mythe et violence*, trad. M. de Gandillac, Denoël, 1971, p. 133.

Le terme « critique », dans le titre de l'essai, ne doit pas être compris comme une condamnation radicale de la violence et de ses manifestations historiques, mais plutôt comme la méthode employée par Walter Benjamin pour penser la violence, à la manière de Kant dans sa philosophie critique. Cette méthode conduit à cesser de tenir le critère juridique pour la garantie exclusive de la non-violence.

QUESTIONS

1. La violence est toujours un moyen d'action, et, loin de devoir être opposée au droit, elle est un moyen ou de fonder ou de conserver le droit.

Fonder, c'est non seulement être à l'origine, au commencement (Romulus est le fondateur de Rome), mais c'est aussi ce qui motive, justifie (sa peur est fondée car il a de bonnes « raisons » d'avoir peur). *Conserver*, c'est maintenir quelque chose en l'état, apporter le soin nécessaire pour qu'une chose ne dépérisse pas, la préserver de la destruction. La différence est ici essentiellement chronologique : fonder un droit, c'est créer un droit, l'instaurer, l'instituer, on se place à son acte de naissance et on le déploie, on en est l'initiateur, à l'origine ; conserver un droit suppose que ce droit a été fondé, qu'il existe, mais que sa pérennité est attaquée, et qu'il faut donc le protéger.

La violence est donc au fondement d'un droit, elle apparaît comme un moyen de créer un nouveau droit et de balayer l'ancien. En certains moments de l'histoire, en effet, les hommes éprouvent comme intolérables le pouvoir qui s'exerce sur eux, et contestent les droits limités qui les régissent. La violence peut alors éclater car elle est le seul moyen de balayer le pouvoir existant et de voir s'ouvrir pour eux une nouvelle ère, plus juste. Par exemple, c'est dans un contexte d'agitation politique que l'Assemblée nationale constituante voit le jour le 9 juillet 1789, et, au début de la Révolution, que le 26 août la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 est votée. Contre les privilèges, on déclare solennellement que les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. La Constituante peut alors opérer des percées pérennes dans le droit : par exemple, en déclarant solennellement l'égalité de tous les hommes devant la loi, leur égalité devant l'impôt, de confirmer l'abolition de la torture, le droit de la presse (liberté d'expression). Mais fonder de nouveaux droits ne suffit pas à les garantir contre les attaques. Ainsi le roi Charles X publie-t-il le 26 juillet 1830 quatre or-

donnances liberticides, dont l'une d'elle suspend la liberté de la presse : c'est la Révolution des Trois Glorieuses, du 27 au 29 juillet 1830, qui coûte la vie à environ 10 000 insurgés, et renverse le roi Charles X. Le droit fondé, il a fallu le conserver, et la liberté de la presse est aujourd'hui considérée comme un droit fondamental, pour lequel, dans certains pays, il faut se battre, ou pour le conserver, ou pour l'instituer réellement et non simplement le déclarer.

2. Dans les cas précédemment cités, la violence est principalement du côté des gouvernés, qui s'insurgent et luttent contre le pouvoir en place : principalement car visiblement, et cette violence produit des effets dans le réel en instaurant ou conservant le droit. Néanmoins, il ne faut pas oublier que si cette violence éclate, c'est parce que l'exercice du pouvoir est lui-même éprouvé comme une violence faite au peuple, et que lorsque les révoltes éclatent, elles appellent de la part du pouvoir l'exercice d'une répression violente ayant pour but de *conserver* le droit existant, considéré comme illégitime ou insupportable pour les gouvernés. Il s'agit donc toujours pour les gouvernés de conjurer la violence exercée par les gouvernants.

3. Quand elle n'est pas au service du droit, la violence « renonce d'elle-même à toute validité » (l. 2-3), c'est-à-dire qu'elle n'est justifiée, fondée. Elle n'est plus alors un moyen au service d'une fin légitime. Ainsi en est-il d'une violence gratuite, d'une violence de conquête d'un État par un autre (guerre), d'une violence visant à éliminer une minorité (génocide par exemple). Dans ces cas de figure, la violence est purement destructrice ou négatrice du droit des hommes et des peuples à disposer d'eux-mêmes : elle ne produit pas des effets de droit, elle casse, voire nie le droit.

4. Un contrat est un accord de volonté entre deux ou plusieurs personnes, et il fait naître des obligations entre les contractants. Il est d'ordre juridique : il fait partie du droit. Puisqu'il est volontaire, basé sur un « donnant-donnant », on pourrait croire qu'il exclut la violence, les deux partis étant en accord, faisant converger leurs volontés. Or, ce n'est pas le cas.

D'abord, « le point de départ de tout contrat » renvoie à la violence. On se situe ici à l'origine de cet acte de droit, à son fondement. Deux cas de figure sont possibles. La violence peut être « immédiatement présente en lui » (l. 17), c'est-à-dire que c'est la violence exercée qui fait naître le droit, et fait disparaître par exemple les privilèges. C'est le rapport de force qui émane du contrat. Le droit est l'effet de la violence qui a éclaté. Mais la violence « n'a pas besoin d'être immédiatement présente en lui », car elle peut seulement être « représentée en lui » (l. 18). La représentation allie présence et absence : elle incarne ce qui est ici et maintenant absent, mais a été présent, « dans la mesure où la puissance qui garantit le contrat ju-

ridique est née elle-même de la violence. » (l. 18-19) Ainsi la forme étatique qui garantit le droit a-t-elle pour origine lointaine des rapports violents dont elle est née : elle en porte les traces, elle a vaincu, et est ainsi capable de garantir le contrat.

En outre, « le point d'arrivée » du contrat renvoie lui aussi à une « violence possible » (l. 13) : si le contrat n'est pas respecté, il donne en effet le droit de recourir d'une manière ou d'une autre à la violence contre l'autre parti : dénonciation du contrat, appel aux tribunaux pour contraindre à fournir des dommages et intérêts, etc. Le contrat est un acte juridique, qui lie et contraint. Le critère juridique n'est donc pas garantie de non-violence : il est tout entier pris dans une violence, à son origine ou à son terme, violence plus ou moins criante ou larvée.

5. Quand les hommes politiques oublient que leur pouvoir et les droits dont ils sont les initiateurs ou les garants sont issus de cette violence fondatrice, quand ils oublient qu'ils en sont des effets, des émanations, qu'ils la représentent, qu'ils tirent leur pouvoir d'elle, ils ne sont pas à la hauteur de cette origine et de la fondation ou de la conservation du droit. Ainsi, face aux revendications, aux mouvements sociaux, cherchent-ils le plus souvent des compromis, ou défendent-ils une violence légale, celle de l'État, qui leur apparaît légitime pour réprimer la violence des gouvernés, dénoncée comme illégale et donc illégitime. Ils ne sont alors pas dignes de leur origine, ne sont pas au service des gouvernés qu'ils sont censés représenter, et forment un obstacle aux progrès sociaux et juridiques... La violence qui a présidé à la naissance de l'État dont ils incarnent l'autorité est niée.

VERS LE BAC

Essai philosophique

La violence apparaît ici mise au jour dans ce qui paraît pourtant son opposé : le droit. Elle est un moyen au service du droit des hommes et des peuples contre l'arbitraire ou l'illégitimité du pouvoir.

Premier axe. On s'appuiera sur les différents éléments du texte pour montrer que les moyens violents peuvent paradoxalement mettre un terme aux conflits entre les hommes en fondant le droit (A) ; en le conservant (B). On pourra alors prendre l'exemple du contrat (C).

Second axe. On prolongera alors la réflexion sur la question laissée ici en suspens par l'auteur : « savoir si, pour régler les conflits d'intérêts entre les hommes, il n'y aurait pas d'autres moyens que violents » (l. 8-9) ?

A. Quand la loi est profondément injuste, il existe d'abord des formes non violentes de désobéissance. C'est le cas de la désobéissance civile. Thoreau, dans son traité *La Désobéissance civile*, défendait ce droit moral de refuser de se faire le complice d'un gouvernement ou d'un État qui

promulgue des lois contraires au sentiment d'humanité et de liberté individuelle. Lui-même ayant refusé de payer l'impôt afin de protester contre la guerre du Mexique, se retrouva en prison. À l'écrivain Emerson qui lui rendait visite et lui demandait ce qu'il faisait là, Thoreau répliqua en lui demandant pourquoi lui n'y était pas : le devoir, s'il est juste, doit être le même pour tous. Gandhi, bien sûr, défend une non-violence qui a eu ses succès (cf. texte 6). Rosa Lee Parks, le 1^{er} décembre 1955, en refusant de céder sa place à un Blanc dans un autobus de Montgomery comme la loi le lui dictait aux États-Unis, a désobéi civiquement. Aux policiers venus l'arrêter, elle demanda : « Pourquoi tant de persécutions ? » Ce geste marqua l'acte de naissance de la lutte pour l'égalité des droits civiques entre Noirs et Blancs aux États-Unis avec le boycott, demandé par le jeune révérend Martin Luther King, des bus de la ville. Le *Civil Rights Act*, en 1964, abolit la ségrégation raciale. Celui qui désobéit à la loi injuste n'est donc ni un délinquant ni un criminel : il ne le fait pas parce que c'est son intérêt, mais au nom de l'idéal de justice !

B. Mais si le devoir de désobéissance civile n'est pas suffisant, il y a, exceptionnellement, le devoir de recourir à la violence par la révolte pleine et entière. Contraindre quelqu'un par la force est toujours un moyen critiquable, et les apôtres de la non-violence, qui s'y opposent, ont d'ailleurs eu leurs victoires, comme on l'a vu avec Gandhi, Martin Luther King... On peut résister activement en s'appuyant sur les forces de l'âme, en respectant autrui. Leur position est inattaquable. Cependant, il ne faut pas faire preuve d'angélisme : les hommes ne sont pas parfaits et il peut arriver que la violence reste l'ultime recours quand toutes les autres solutions ont été épuisées. Dans ce cas, il faut user de la force le temps nécessaire et sans aucun zèle, jusqu'à ce que son usage puisse à nouveau être oublié lors d'un retour à des lois justes, l'obligation politique étant essentielle et la base de toute vie communautaire démocratique étant le consentement. La révolte, en dernier recours, bien que violente dans ses implications, peut donc être un devoir qui renvoie au droit naturel de sauvegarder sa vie et sa liberté. On s'appuiera par exemple sur les textes 4 et 7 de cette question. La violence peut ainsi être un moyen transitoire, exceptionnel, un mal pour un bien.

TEXTE ÉCHO **Violence fondatrice et violence destructrice** → manuel p. 253

► Nicolas Machiavel, *Discours sur la première décade de Tite-Live*, I, chap. 9, Pléiade, p. 405-406.

Ces Discours – dont l'écriture a été interrompue pour rédiger *Le Prince* (1532) – font le pendant à cette œuvre

plus connue. Lisant Tite-Live, Machiavel y retrouve les préoccupations de l'Italie de son époque : d'où la République romaine tenait-elle sa vigueur, qui fait tant défaut à la République florentine, mais aussi à l'Italie et la Renaissance en général ? C'est donc vers ceux qu'il appelle ses « chers Romains » que Machiavel se tourne pour penser l'exercice du pouvoir.

QUESTIONS

1. Si l'on s'appuie sur le cas célèbre de Romulus, érigé ici en exemple, on pourrait croire que les simples citoyens peuvent l'imiter, donc faire de même : « par ambition ou désir de commander, se défaire de leurs rivaux » (l. 5-6), soit les mettre à mort. Puisqu'un grand homme, fondateur de Rome, a jugé nécessaire, et s'est octroyé le droit de tuer, n'importe quel quidam serait autorisé à faire la même chose.
2. La règle est la suivante : un État bien constitué est un État bien conçu, ce qui n'est possible que par un seul homme. Cette règle vaut, que ce soit dès l'origine de l'État – sa fondation – ou au cours de son histoire – par sa réforme. Cette règle, comme toute règle, admet quelques exceptions qui la confirment : c'est « bien rarement » que l'on a « vu » le cas contraire. Pour édifier cette règle, Machiavel s'appuie sur l'expérience apportée par les faits historiques : il tire des leçons de l'histoire.
3. Si la règle est juste, Romulus a eu raison d'évincer le cofondateur de Rome : pour que Rome soit viable, donc bien constitué, il lui fallait un seul homme pour légiférer et concevoir cette cité. Le moyen, doublement immoral – tuer, un allié et non ennemi – est ici justifié par le but : constituer une république viable, pérenne, car cohérente, bien conçue. L'acte de violence est donc ici justifié par la fin, jugée politiquement bonne, le rôle du prince étant de renforcer son État pour garantir à son peuple l'indépendance et la prospérité. Machiavel se veut donc pragmatique : la fin justifie les moyens, et la vertu propre du prince n'est pas la vertu morale mais l'efficacité, raison pour laquelle il est présenté comme un « habile législateur » (l. 14).
4. Il ne faut donc pas, selon Machiavel, condamner la violence en soi, mais distinguer entre deux cas de figure : la violence qui restaure et la violence qui ruine. La violence n'est qu'un moyen, neutre moralement, et c'est la fin poursuivie qui détermine la justesse de son emploi. Mise au service d'une fin bonne – fonder ou restaurer un État – elle est entièrement défendable et justifiée ; mise au service de la pure destruction, elle est condamnable. Ainsi, concernant Romulus, « si le fait l'accuse, le résultat l'excuse » (l. 19).
5. Tout d'abord, l'analyse de Machiavel repose sur une certaine conception de la nature humaine du point de vue moral : « les hommes étant plus enclins au mal qu'au bien » (l. 23), il est nécessaire que le pou-

voir ne soit pas confié aux hommes, car ils en abuseraient. Les hommes ne sont pas des anges, ils ont tendance à servir leur intérêt particulier et à ne pas s'occuper du bien commun : c'est une tendance qui leur est commune. De plus, leur raison, en ce qui concerne cette fois le vrai et le faux, est limitée : il y a une « diversité des avis sur ce qui est le bien de cet État » (l. 29). Les hommes manquent de discernement, et ont du mal à s'accorder.

Cependant, cette nature humaine n'est pas un destin. Ainsi le prince est-il cet homme « qui entend servir l'intérêt commun et celui de la patrie plutôt que le sien propre et celui de ses héritiers » (l. 14-15) : ce n'est ni son ambition qu'il sert, ni celle de ses descendants, mais l'intérêt de son peuple. Il est donc un homme exceptionnel et providentiel : il incarne à lui seul l'action collective lucide qui servira à tous. Il est l'homme éclairé qui sert de guide. Il semble ici encore l'exception qui confirme la règle.

Machiavel souligne néanmoins que les hommes, tout égoïstes qu'ils soient, ne sont pas aveugles à l'intérêt de la patrie, et donc indirectement au leur, une fois cet intérêt général instauré par le prince. Ils sont capables de le « connaître » une fois fondé, c'est-à-dire de le reconnaître : ils ont suffisamment de jugement, de bon sens pour continuer à le vouloir.

6. Ce serait donc une erreur profonde que de tirer du cas de Romulus un blanc-seing invitant par l'assassinat et par ambition à se défaire de ses ennemis. Nul « esprit sage » (l. 16) d'ailleurs ne croira cela. Il faut y voir une double leçon, historique et politique : en règle générale, une cité bien constituée est conçue et réalisée par un seul ; l'habile législateur emploiera donc toute son industrie pour attirer d'abord à soi tout le pouvoir (l. 15-16).

➤ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 6 La force de la non-violence

→ manuel p. 254

► Mohandas Karmachand Gandhi, *Lettres à l'Ashram*, trad. J. Herbert, Adrien Maisonneuve, 1938, p. 89-90.

Dans les années 1930, arrêté et incarcéré à la prison de Yeravda par le pouvoir britannique, Gandhi rédige l'exposé de sa doctrine : le From Yeravda Mandir, connu en France sous le nom Lettres à l'Ashram. Ces lettres, mêlant considérations morales et profession de foi, développent en quoi consiste la non-violence active, avec pour principe l'ahimsâ, qu'il définit ainsi : « Ahimsâ ne signifie pas uniquement ne pas tuer. Himsâ signifie cause de la souffrance ou détruire une vie, soit par colère, soit sous l'empire de l'égoïsme, soit avec le désir de faire du mal. S'abstenir d'agir ainsi est ahimsâ. »

QUESTIONS

1. Résister, c'est faire obstacle méthodiquement au déroulement d'une action, c'est un refus de se soumettre. Ce n'est pas une forme passive de résistance. Elle est désignée comme une « lutte réelle contre le mal » (l. 1-2), et « plus active et plus réelle que la loi du talion » (l. 2-3). Cette lutte vise l'efficacité : il s'agit d'« éteindre complètement l'épée du tyran » (l. 6) pour faire en sorte qu'il soit obligé « à s'incliner » (l. 10), soit à renoncer. La fin du texte confirme les succès de la non-violence : si les problèmes qu'a dû affronter Gandhi ne s'en sont pas trouvés tous résolus, elle a prouvé son efficacité (« j'ai vu que cette loi de l'amour se montre plus efficace que ne l'a jamais été la loi de la destruction. », l. 20-21).
2. Le cercle vertueux de la non-violence est opposé au cercle vicieux de la loi du talion, laquelle, si elle est plus réglée que la simple vengeance, développe néanmoins « la perversité » en rendant le mal par le mal (l. 4). Il s'agit tout d'abord, par la résistance de l'âme, de ne pas laisser de prise au tyran. L'indifférence volontaire et splendide de la non-violence aveuglera de surprise et d'incompréhension le tyran, puis l'obligera à s'incliner, c'est-à-dire à reconnaître la supériorité de celui qu'il veut soumettre (« Cette résistance d'abord l'aveuglera et ensuite l'obligera à s'incliner. », l. 9-10). Au lieu de l'humilier, cela élèvera en retour son âme, puisqu'il aura appris que l'on peut triompher non par les armes mais par l'esprit, non par la force physique mais la force de l'âme. Non seulement le mal est arrêté, mais l'auteur du mal est conquis par la bonté et la supériorité de son adversaire, et apprend de lui. N'ayant subi aucun mal, l'opresseur n'a nullement à se venger, et est appelé lui-même à renoncer à ses armes habituelles : la grandeur d'âme à l'œuvre ici est pour lui exemplaire et appelle à une transformation pour gagner lui-même en magnanimité. C'est un triomphe de l'autre par l'amour (l. 17-18).
3. La non-violence est bien une pratique, et en tant que telle, il faut « l'appliquer dans notre existence journalière » (l. 16). « Partout » (l. 17) où il y a conflit, où il y a opposant, sans exception donc, il faut chercher à triompher par l'amour. C'est donc une discipline à s'imposer par la répétition, une « méthode rudimentaire » (l. 18) mais exigeante.
4. Outre les succès de Gandhi, nombreux sont les exemples. On peut en citer quelques-uns : les combats de Martin Luther King pour la lutte des Noirs américains contre la ségrégation ; Lech Walesa contre le gouvernement polonais ; Vaclav Havel contre le gouvernement tchèque ; Steve Biko en Afrique du Sud ; Aung San Suu Kyi en Birmanie...

➤ Prolongement disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 7 De la nécessité d'opposer la violence à la violence :

la décolonisation

→ manuel p. 255

► Frantz Fanon, *Les Damnés de la terre*, 1961, Paris, La Découverte & Syros, 2002, p. 40-41.

Dernier livre de Frantz Fanon, Les Damnés de la terre est un essai sur le colonialisme, l'aliénation du colonisé et les guerres de libération. Écrit en pleine guerre d'Algérie, il est interdit en France à sa sortie. Sartre en signe une préface très radicale.

QUESTIONS

1. La situation coloniale met face à face le colon et le colonisé. C'est à grand renfort de violence que la situation s'est installée : dès son origine, par l'arrivée et l'exploitation d'une terre étrangère par l'homme blanc, ensuite, en étouffant les révoltes et oppositions des peuples ainsi exploités et opprimés. Dans la décolonisation, ce sont donc deux forces – celle de l'opresseur, du colon, et celle de l'opprimé, le colonisé, qui se heurtent : le colon veut continuer à occuper le pays où lui et sa famille vivent depuis des décennies, le colonisé veut les en chasser et que son pays retrouve son indépendance. Ces deux forces sont donc depuis toujours antagonistes. La situation tient donc certes à la « nature » des choses – la position que chacun occupe dans le champ des forces politiques, économiques et sociales – mais elle est issue de processus historiques : à l'origine, les guerres de colonisation, puis leur pérennisation qui font du colon et du colonisé « de vieilles connaissances » (l. 7).
2. Naître dans un pays colonisé, du côté des colonisés, c'est « [D]ès sa naissance » (l. 30) vivre dans un « monde rétréci, semé d'interdictions », parce qu'on n'a pas la couleur de peau de ceux qui détiennent le pouvoir, parce qu'on appartient à une famille condamnée à servir les maîtres, ayant moins de droits et de possibilités qu'eux, dans une inégalité et donc une humiliation continue. Chaque enfant colonisé grandit donc dans un camp opposé à celui des colons, comme le petit colon appartient dès sa naissance au camp des oppresseurs, même s'il n'en est nullement responsable, chacun héritant d'une situation politique et économique qui le dépasse. Cela les place néanmoins, dès la naissance, dans deux camps radicalement opposés et irréconciliables. C'est en ce sens que, bien que forgée par l'histoire et dans l'histoire, la rivalité des deux forces antagonistes peut être affirmée comme congénitale.
3. Colon et colonisé sont les deux versants d'une même réalité historique : la colonisation. L'un ne va donc

pas sans l'autre, puisqu'en colonisant un pays, on y divise la population en deux camps. Cependant, c'est bien sûr le colon qui a l'ascendant, et c'est en cela que c'est « le colon qui a fait et qui continue à faire le colonisé. » Le colonisé est au départ un simple homme, qui devient comme tout homme un sujet en situation, déterminé par la dimension historique et politique qu'il vit et qui lui assigne une place déterminée au sein de la société. Mais parce qu'il est pris dans une situation fortement dissymétrique, à son désavantage, il est reconnu comme un homme inférieur, parce qu'il est un autochtone dans un pays où c'est l'étranger qui a pris les rênes du pouvoir. Il est fixé dans la situation d'exploitation, assigné à une identité qui colle à la peau du colonisé qui l'intègre peu à peu, ce qui permet de dire au colon qu'il « les » connaît (l. 8) puisqu'il les a fait, par exemple, pauvres, serviles, abattus... Il y a bien une « sorte de substantification » (l. 2-3), le colonisé est assigné à une identité construite par la situation coloniale, il est moins sujet – actif de lui-même – qu'objet de jugements de valeur qu'il intériorise.

C'est pourquoi la décolonisation ne pourra se faire si les colonisés restent tels qu'ils ont été fixés par la réalité de la colonisation : c'est par le rejet de l'exploitation que la décolonisation pourra se faire. Pour sortir vainqueur, il ne faut pas seulement chasser le colon, il faut se réinventer hors de ses regards et de ses assignations.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Premier axe : le processus colonial fait du colon et du colonisé deux camps congénitalement opposés.

Deuxième axe : seule la radicalité dans la violence peut s'opposer à la violence colonisatrice

Troisième axe : ouverture sur les victoires de la non-violence (ex. : Gandhi).

► Plan semi-rédigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

+ Activité complémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

VERS LE BAC

→ manuel p. 257

► Alain, *Mars ou la guerre jugée*, XXVIII, « L'intérêt », Paris, Gallimard, 1936, p. 63.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

CHAPITRE 5

QUESTION 18

Que peut la littérature face à la violence de l'histoire ?

TEXTE 1 | L'enfant, ce voyeur de la violence de l'histoire → manuel p. 258

► Nancy Huston, *Lignes de faille*, Actes Sud, 2006, p. 28-30.

L'on suit, dans Lignes de Faille, quatre personnages représentatifs de quatre générations d'une même famille. Sol est un garçon qui vit en Californie en 2004. Son père, Randall, est évoqué ensuite lors de son installation avec ses parents en Israël en 1982. La section suivante concerne Kristina, célèbre chanteuse, en 1960. La dernière section évoque la jeunesse de cette chanteuse en 1944-1945 dans l'Allemagne vaincue. Le roman offre par conséquent une perspective riche sur l'histoire contemporaine.

QUESTIONS

1. Il n'y a pas d'indice explicite qui atteste que le lecteur est un enfant. Néanmoins, son comportement traduit une forme d'innocence. Il ne prend pas la mesure de la gravité des actes. « Cliquer [...] sur les cadavres » (l. 1) vus sur Internet s'apparente en quelque sorte pour lui à un jeu sans conséquences. En outre, le vocabulaire du narrateur-personnage apparaît parfois familier : « eh ben » (l. 6), « ce truc-là » (l. 21-22). Enfin, il évoque son plaisir de regarder des « vieux dessins animés » (l. 25).
2. Le récit fait explicitement référence à l'intervention américaine en Irak (2003). Néanmoins, il a une dimension plus universelle et intemporelle. Il vise en effet à rendre compte de la perception de la guerre par un enfant, tout particulièrement à une époque où sont diffusées en boucle des images d'une cruauté absolue.
3. La voix de l'enfant conserve quelque chose de naïf en dépit des sujets tragiques qu'elle communique. Cette naïveté fait ressortir la cruauté des hommes sans imposer un jugement comme cela pourrait être le cas dans le discours d'un adulte.

VERS LE « GRAND ORAL »

Plan possible

- I. Faire réfléchir : neutralité, recours à des chiffres.
- II. Interpeller en dramatisant les événements pour faire réagir.

III. Jouer sur le décalage entre la gravité des faits et la manière de les évoquer : recours à l'ironie ou à l'humour noir.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

D'un côté, par l'expression « les cadavres des soldats irakiens » (l. 1), le lecteur se trouve confronté à une forme de mort en direct. Les détails donnés ensuite (« ils sont emmaillotés », l. 3) contribuent à renforcer une perspective réaliste. À l'inverse, l'insertion de la comptine donne un côté joyeux à l'évocation. Cela produit un contraste saisissant. Les mêmes mots, « torse » ou « jambe » (l. 3) renvoient davantage à l'image de pantins désarticulés qu'à des soldats réels.

Le texte de Nancy Huston produit une forme de sidération chez le lecteur. Il semble en effet stupéfié qu'un petit garçon ait un libre accès à des clichés aussi horribles (l. 1). L'extrait se construit sur une opposition radicale entre le premier paragraphe (l. 1 à 7) qui fait écho à la dernière phrase et la comptine insérée (l. 14 à 16). Sol aborde les images de guerre à la fois avec naïveté et banalité, comme le confirme son affirmation initiale : « j'adore cliquer sur les cadavres ». L'enfant semble à la fois curieux de ce qu'il voit sans pour autant apparaître véritablement impressionné. Pourtant, il s'agit objectivement d'images d'une cruauté totale. La sidération produite par l'évocation reste d'autant plus forte que la scène du coucher avec son père (impliquant la récitation amusée de la comptine) intervient sans transition, juste après la mention des soldats irakiens exécutés. Dans l'imaginaire de Sol se connectent des images et des souvenirs qui semblent *a priori* n'avoir rien à voir. La reprise du verbe « adorais » (l. 19) conforte cette idée. Pour autant l'enfant n'apparaît pas comme un candide, pour reprendre le titre du conte philosophique de Voltaire. À l'inverse, il demeure pleinement capable de distinguer la représentation de la mort dans les « dessins animés à la télé » (l. 25) et dans la réalité. La comptine joue ainsi deux rôles dans son récit. D'un côté elle semble atténuer le tragique des images évoquées et de l'autre elle tend implicitement à souligner le caractère absurde des massacres commis par les Américains au nom de la liberté en Irak.

TEXTE ÉCHO Une violence comique

→ manuel p. 259

► François Rabelais, *Gargantua*, Livre I, chapitre XXVII, 1534.

Dans Gargantua, la résistance contre le tyran Picrochole (avatar de Charles Quint) est l'occasion de la découverte d'un personnage haut en couleur : Frère Jean des Entommeures qui met toute sa fougue et sa détermination dans la défense de son abbaye et particulièrement des vignes qui l'entourent. L'extrait étudié entre dans la série des scènes de bataille caractéristiques des aventures des héros rabelaisiens de Pantagruel au Quart-Livre.

QUESTIONS

1. Un chevalier digne de ce nom respecte des codes de « déontologie » du combat, comme ne pas frapper un homme à terre ou désarmé. Frère Jean n'a pas ce genre de scrupules. Comme le dit l'expression populaire, pour lui, « pas de quartier ». Il est absolument sans pitié, estimant que ses ennemis ont bien mérité leur sort.
2. Dans le texte 1, l'évocation de la guerre est plus allusive. D'ailleurs, elle n'est pas directement vécue par l'enfant. Plus précisément, elle est perçue par l'intermédiaire d'un média (Internet). À l'inverse, Frère Jean est acteur du combat. Il est donc au centre de la scène. Cependant, dans les deux textes, la guerre n'est pas considérée de façon strictement réaliste. Elle a même quelque chose de ludique et de spectaculaire.

TEXTE 2 Les personnages, consciences de l'histoire en marche

→ manuel p. 260

► Laurent Gaudé, *Cris*, Actes Sud, 2001, p. 46-47.

Ce premier roman de Laurent Gaudé est la somme des monologues intérieurs de soldats français confrontés à l'horreur des tranchées durant la Première Guerre mondiale. En apparence, les monologues d'inégale longueur ne semblent pas liés entre eux. Pourtant, ils renvoient à la même expérience effroyable. Comme en atteste l'extrait étudié, l'écriture de Gaudé a quelque chose de très théâtral : ce qui explique d'ailleurs l'adaptation du roman pour la scène.

QUESTIONS

1. L'auteur a retenu le présent de narration pour actualiser les événements rapportés par le narrateur-personnage. Il aurait sans doute été contradictoire d'utiliser des phrases trop construites et développées, qui auraient semblé décalées par rapport aux faits rapportés.

2. Le narrateur présente les allers-retours entre les soldats qui restent sur le front et ceux qui s'y rendent. Or, une fois vécues les situations de guerre, l'individu n'est plus du tout le même : en quelque sorte, il acquiert une expérience. Et nécessairement, du fait de sa violence, cette expérience le fait vieillir prématurément avec notamment la perte de toute naïveté ou de toute vanité.
3. L'extrait est très percutant. Chaque phrase porte en elle-même la douleur collective des soldats envoyés pour ainsi dire à l'abattoir. Le fait que les deux groupes se croisent est intéressant car il y a ceux qui savent et ceux qui ont encore peut-être quelques illusions sur la nature des combats. Cela ajoute au sentiment de pitié qui se développe chez le lecteur au fur et à mesure de sa lecture.

TEXTE 3 Petites histoires, détails de la grande histoire

→ manuel p. 261

► Jean Echenoz, 14, Les Éditions de Minuit, 2012, p. 48-50.

Le roman d'Echenoz peut être lu à la fois comme un récit sur la Grande Guerre et une critique du roman de guerre. Sa simplicité apparente n'est qu'un leurre. En effet, une lecture attentive du récit permet de ressentir une forme de puissance émotionnelle au travers des anecdotes relatées et des points de vue émis. Le romancier « critique » évacue la spectacularisation de la guerre pour en montrer à la fois les aspects dérisoires (comme dans l'extrait étudié) et faire surgir les fêlures intimes irréparables qu'elle provoque chez des jeunes gens en âge d'aimer, de courir et de vivre.

QUESTIONS

1. Le titre du roman, 14, correspond à un diminutif de 1914, début de la Première Guerre mondiale. Or, le texte fait référence à l'enrôlement des poilus et à la constitution de leur paquetage de soldat.
2. La description du matériel est singulière. En effet, l'énumération des objets qui composent le paquetage pourrait faire penser aussi au contenu d'une valise d'un voyageur de commerce.
3. La tonalité du texte est ironique comme le confirment les mentions, « tout cela semblait déjà pas mal » (l. 16) ou encore « l'ensemble de cet édifice » (l. 26).
4. Cette évocation apparaît originale dans la mesure où il n'est pas question ici à proprement parler de la « guerre » mais bien de ses préparatifs. La seule mention précise au vocabulaire militaire se retrouve dans l'expression discrètement ironique, « petit paroissien de soldat » (l. 15).

À vous de jouer !

Le texte de départ, malgré sa discrète ironie, ne joue

pas sur des faits expressifs. À l'inverse, on peut imaginer que, dans sa lettre, Anthime fasse part de sa colère. À ce titre, il pourra utiliser des phrases exclamatives du type : « Quelle absurdité de charger autant notre paquetage ! », ou encore des phrases adressées au destinataire comme, « Imagine-toi un âne chargé d'un fardeau colossal, et tu te représenteras ton pauvre Anthime ».

TEXTE 4 La violence de la guerre, un sujet de conversation comme un autre ?

→ manuel p. 262-263

► Annie Ernaux, *Les Années*, Gallimard, 2008, p. 59-61.

Annie Ernaux a fait de sa vie la matière de ses livres. Pour autant, son œuvre ne relève pas stricto sensu du genre autobiographique. Comme dans l'extrait proposé, l'objectif de la romancière consiste à se considérer sans détour comme une jeune fille puis une femme représentative de son époque. Ici, elle apparaît comme une spectatrice d'une scène qui se joue entre des adultes, tout à la fois banale et particulièrement éclairante sur les mentalités de la fin des années 1960.

QUESTIONS

1. Les familles attablées entament d'abord une « conversation générale » (l. 7). Leur première intention est de profiter d'un bon repas. En ce sens, ils ne commencent pas par aborder les sujets les plus graves. À l'inverse, leurs premiers commentaires se concentrent « sur les plats en train d'être dégustés » (l. 14). La formule, « La guerre finissait par revenir sur le tapis » (l. 19) sonne comme une rengaine, comme s'il s'agissait d'un passage obligé de la conversation.
2. Le texte ne renvoie pas simplement à la violence de la guerre. L'auteure est davantage intéressée par la possibilité d'éclairer la manière dont un groupe d'individus aborde dans la discussion des sujets relatifs à des événements relativement lointains. Les faits discutés le sont essentiellement par convenance. Les prises de parole n'impliquent pas un engagement individuel mais un simple relais d'opinions communes, comme « On n'avait pas un sentiment de guerre » (l. 57-58).
3. La dernière phrase de l'extrait invite à penser qu'il y a des sujets qui posent problème et qu'en ce sens, personne n'a le courage de les développer. En l'occurrence, l'évocation des camps d'extermination reste difficile pour chacun comme si cela renvoyait à une forme de mauvaise conscience intolérable. L'idée de « malheur privé » (l. 64) implique en effet l'absence de partage et de communication d'un événement tellement affreux qu'il s'impose tacitement et/ou hypocritement comme devant rester au niveau de la conscience individuelle.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Les textes d'Annie Ernaux attirent l'attention sur les déterminismes sociaux et historiques, sur le fait que même la vie de famille, les déjeuners du dimanche, sont profondément marqués par les événements du temps. Peut-on se retirer dans la vie privée, sans s'intéresser aux événements contemporains ?

I. Un tel retrait est nécessaire pour vivre heureux.

1. Nous désirons vivre hors de l'histoire parce que nous ne maîtrisons pas le cours des événements historiques.
2. Dans une maxime célèbre (λάθεβιώσας, « cache ta vie »), Épicure recommande de vivre caché.

II. Mais nous subissons les conséquences de l'histoire, que nous choissions ou non d'y participer.

1. L'histoire nous requiert plutôt que nous ne la choissions (ex : conscrits appelés à se battre).
2. La possibilité d'avoir une vie privée n'existe que dans les régimes non totalitaires.
3. La résistance à ce qui nous semble être les faillites de notre temps est encore une manière de participer à l'histoire.

TEXTE 5 Suggérer la violence de l'histoire

→ manuel p. 264

► Sylvie Germain, *La Pleurante des rues de Prague*, Gallimard, 1992, p. 59-61.

L'écriture de Sylvie Germain est indéfinissable ou plus précisément irréductible à un seul genre ou sous-genre. Ses récits mettent en effet en tension le réel et le fantastique, l'histoire et le songe. Comme en témoigne l'extrait étudié, une des marques de fabrique de son œuvre reste l'intensité poétique dont est chargée chacune de ses phrases. Rien de narratif dans *La Pleurante des rues de Prague* : tout est dans l'évocation et la symbolisation des tragédies contemporaines au travers d'une figure universelle.

QUESTIONS

1. La « Pleurante » n'est pas à proprement parler humaine. Elle serait davantage assimilable à une apparition. Elle semble concentrer en elle toutes les douleurs du monde. Cependant, le texte renvoie aussi aux causes de ces douleurs, en l'occurrence, les guerres. Les lignes 25-27 sont, à ce titre, essentielles avec des expressions comme « sang versé ».
2. Ce texte peut effectivement être qualifié de poétique pour différentes raisons. D'abord, par le choix du retour à la ligne à la fin de chaque paragraphe qui tend à valoriser le sujet initial : « Elle ». Ensuite, par le recours à des figures de style comme la com-

paraison « ainsi que des abeilles » (l. 8). Enfin, la « Pleurante » apparaît comme une créature métaphorique qui incarne des sentiments universels : « Peut-être est-elle l'écho lointain de la pitié de Dieu » (l. 22).

VERS LE BAC

Essai philosophique

La Pleurante des rues de Prague incarne la pitié envers les victimes de l'histoire en Europe centrale, région dans laquelle l'histoire du XX^e siècle a été excessivement douloureuse. Lorsqu'il est si douloureux, on pourrait désirer enterrer le passé. Est-ce possible, mais surtout est-ce légitime, d'après le double sens du verbe *pouvoir* (en fait/en droit) ?

I. Il est impossible d'enterrer un passé douloureux (en fait).

1. On s'expose à un « retour du refoulé », pour emprunter une expression freudienne.

Les événements douloureux sont précisément ceux qui font retour, qui ne passent pas (voir Éric Conan et Henry Rouso, *Vichy, un passé qui ne passe pas*).

2. La psychanalyse enseigne qu'il est préférable de se confronter aux événements qui nous ont traumatisés plutôt que de les subir sous la forme du symptôme (voir Freud, *Cinq leçons sur la psychanalyse* et les films documentaires d'Éric Caravaca, *Carré 35*, et de Mariana Otero, *Histoire d'un secret*).

II. Nous avons un devoir de mémoire envers les victimes (il est illégitime en droit d'enterrer le passé).

1. L'injustice qu'elles ont subie est redoublée si les victimes sont oubliées.
2. Il est donc nécessaire de témoigner (voir Benamer, p. 276).

TEXTE 6 | Le conte pour questionner la violence de la guerre

→ manuel p. 265

- Jean-Claude Grumberg, *La Plus Précieuse des Marchandises – Un conte*, Seuil, 2019, p. 89-90.

Auteur de théâtre, Jean-Claude Grumberg cherche comme Aharon Appelfeld dans Adam et Thomas à exprimer l'indicible des tragédies contemporaines à destination aussi bien des jeunes lecteurs que des adultes. Dans *La Plus Précieuse des Marchandises*, il parvient à évoquer la logique génocidaire du régime nazi en s'appuyant sur un certain nombre de motifs des contes du patrimoine comme la forêt, le bûcheron, l'enfant trouvé. À l'exemple de l'extrait étudié, le récit court de Grumberg apparaît ainsi à la fois d'une extrême dureté et nourri par l'espoir d'une fin heureuse comme c'est souvent le cas chez Perrault.

QUESTIONS

1. Au sens propre, l'expression, « la plus précieuse des marchandises » se réfère à un objet. Or ici, l'hyperbole « la plus précieuse » octroie à la marchandise en question une propriété spécifique : elle est animée puisqu'il s'agit d'un nouveau-né.
2. L'expression « rouges » désigne les soldats soviétiques en référence à l'emblème de l'étoile rouge, le rouge étant en outre la couleur associée au communisme. La couleur « vert-de-gris » renvoie quant à elle à la tenue des SS (unités spéciales représentant l'ordre nazi). L'expression « chasseurs de sans-cœur » correspond aux groupes armés chargés de traquer les Juifs (présumés « sans-cœur », au sens d'égoïste et d'impitoyable). La « guerre affreuse » caractérise la Seconde Guerre mondiale avec son cortège d'horreurs et de tragédies dont le point culminant reste les camps d'extermination.
3. Il y a d'abord un effet de surprise. Il n'est pas habituel que le mot « marchandise » désigne un bébé. Néanmoins, c'est l'émotion qui prime ensuite avec la correspondance entre les larmes de la bûcheronne et celles de l'enfant trouvé.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 7 | La tragédie des enfants-soldats

→ manuel p. 266

- Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*, Seuil, 2000.

Faire parler les enfants ou plus précisément en faire les narrateurs de leur propre histoire représente une des caractéristiques des récits contemporains depuis *La Vie devant soi* de Romain Gary (Émile Ajar). Tout au long de la rétrospection de ses aventures en Sierra Leone, l'expression de Birahima se révèle extrêmement brute et sans la moindre empathie. Le roman relate des faits tout aussi vrais « qu'invraisemblables » tant ils reposent sur les expériences surréalistes d'une sorte de *Pied Nickelé* au pays de l'horreur. Le décalage entre la façon de raconter et la cruauté des faits narrés produit des effets contrastés pour un lecteur mi-amusé, mi-désespéré.

QUESTIONS

1. Une oraison funèbre est prononcée à l'occasion de l'enterrement d'un individu. Elle a en général pour fonction de valoriser la personne défunte. Le narrateur est ici un enfant : il s'exprime de façon spontanée et sans filtre. Ainsi, il a une façon très singulière de rendre hommage à son camarade Kik. Il ne tait rien de ce qu'il y a eu de sordide et de barbare dans son existence.

2. Birahima écrit son autobiographie en conservant avec lui son dictionnaire. Chaque parenthèse correspond à la définition d'un mot difficile qu'il a employé instinctivement et dont il ne connaissait pas le sens exact.
3. La phrase donne l'impression que le pire, le plus tragique, en l'occurrence, « la guerre tribale », arrive comme un gros nuage ou un simple invité, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un surgissement presque banal.
4. Ici encore, le narrateur considère le pire, « devenir un enfant-soldat », comme un fait quasi naturel, voire de logique. Cela tend à prouver qu'il évolue dans un monde absurde dénué justement de cohérence et de principes moraux.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Cet extrait d'*Allah n'est pas obligé* relate le « parcours » d'un enfant happé par la guerre. Ce récit donne l'impression d'un destin implacable et subi plutôt que vécu, qui ne laisse pas de place à l'action libre. L'histoire est-elle un destin que nous subissons sans pouvoir y échapper ou une entreprise à laquelle nous parvenons à donner un sens ?

I. Nous sommes happés par l'histoire sans avoir de prise sur elle.

1. Nous sommes jetés dans l'histoire sans l'avoir voulu : nous ne choisissons pas l'époque dans laquelle nous naissons ni notre condition.
2. Nous subissons la violence sans avoir de réelle prise sur elle. Voir *Allah n'est pas obligé* ; le film de Keisuke Kinoshita, *Les Vingt-quatre prunelles* (1954), sur des enfants japonais entre 1928 et 1946 ; *Allemagne Année Zéro* (1948) de Roberto Rossellini (voir p. 244).

II. Et pourtant, notre devoir est de chercher à agir.

1. L'histoire est constituée par les actions, qui reposent sur ce qu'Hannah Arendt appelle la condition humaine de pluralité (voir Arendt, p. 348).
2. Nous ne maîtrisons pas toutes les conséquences de nos actions, mais par elles nous pouvons commencer quelque chose de nouveau dans le monde.

RÉSONANCES Quand le cinéma exploite la violence de l'histoire

→ manuel p. 267

QUESTIONS

1. Chaque affiche renvoie à une situation de guerre. Le visage du ou des personnages principaux est mis en valeur. Le regard de chacun traduit la tension dramatique du film que l'affiche est censée présenter.

2. L'affiche du film *Indigènes* propose une image statique avec des soldats en attente : ce qui laisse supposer une dimension moins spectaculaire que l'affiche de *Pearl Harbor*, où est visible un avion de combat en pleine action. L'affiche peut cependant ne pas être spectaculaire comme celle de *Il faut sauver le soldat Ryan* et être le support d'un film susceptible de provoquer des sensations fortes (cf. les quinze premières minutes du film de Spielberg).
3. Un film de guerre s'ancre généralement sur une situation historique réelle. Néanmoins, comme c'est le cas de *Pearl Harbor*, le scénario se donne souvent des libertés par rapport à la trame historique. Le cas inverse est représenté par *Capitaine Conan*, pour lequel l'équipe du réalisateur a effectué un travail de recherches rigoureux en ayant pour objectif le respect des sources historiques.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

ATELIER HUMANITÉS Rédiger un article de presse

→ manuel p. 268

QUESTIONS

1. L'affiche nous montre un enfant portant une arme. Elle exprime le fait que 300 000 enfants demeurent à notre époque des enfants-soldats. Ces enfants sont parfois contraints de décimer leur propre famille. Ils subissent en outre des « lavages de cerveau ». Il est enfin notifié que plus de vingt pays s'autorisent la capture d'enfants pour en faire des soldats.
2. Cette affiche interpelle le lecteur car on peut voir un enfant qui ne doit pas avoir plus de dix ans équipé d'un fusil d'assaut. Son regard montre qu'il est déterminé à tuer.
3. Ce type de recrutement correspond à un acte inhumain car ces enfants sont recrutés pendant leur enfance et sont victimes d'agression (violences physiques et viols). De plus, on les oblige très tôt à tenir des armes pour en faire réellement usage. Pendant les combats, ils sont utilisés comme des boucliers humains. En somme, ces enfants sont littéralement privés d'enfance. Considérés comme des machines à tuer, ils sont conditionnés pour devenir des robots tueurs. Le but de leurs chefs est qu'ils puissent obéir sans broncher à des ordres qu'on leur impose.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 269

✚ Marguerite Duras, *Hiroshima mon amour*, Gallimard, 1972.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

CHAPITRE 5

QUESTION 19

La littérature peut-elle dire l'innommable ?

TEXTE 1 Quand l'individu n'est plus une personne

→ manuel p. 270-271

► Marguerite Duras, *La Douleur*, P.O.L., 1985, p. 72-73.

Une des sections les plus connues du récit de Marguerite Duras demeure celle qui correspond au retour de Robert Antelme du camp d'internement de Buchenwald. L'écrivaine parvient en effet à saisir le degré de déshumanisation des survivants après l'enfer concentrationnaire. Plus globalement, La Douleur se structure et se développe à partir de la découverte par la narratrice d'un journal écrit dans l'attente angoissée du retour de son époux.

QUESTIONS

1. Rares sont les œuvres littéraires qui échappent à l'héritage de la bienséance. Marguerite Duras livre ici une description d'un homme affaibli, semblant avoir perdu toute dignité humaine. Mais n'était-ce pas justement l'objectif des camps de concentration qui visaient à déposséder l'individu de son humanité ? Véritable dénonciation, ce texte poignant rappelle à quel point la déshumanisation en vigueur dans les camps était en mesure d'anéantir un homme et de le déposséder de tout ce qui pouvait le rendre estimable à ses propres yeux.
2. La description abjecte que livre Marguerite Duras se manifeste par des références explicites à des éléments relevant du bas corporel tel que le nommait Rabelais : « le seau » et « le glou-glou » (l. 1) correspondent à des situations et des détails inhabituellement précisés dans les œuvres littéraires (« Ce que se retenait de faire le cœur, l'anus ne pouvait pas le retenir, il lâchait son contenu. », l. 2-3). Elles ont ici pour vocation d'insister sur l'atrocité des conditions de vie dans les camps.
3. La douleur constitue l'effroyable sentiment qui habite le personnage. Il ne s'agit pas d'une simple douleur mais de « la » douleur, c'est-à-dire une douleur poussée à son paroxysme, celle que l'on ressent jusque dans ses os quand on en est réduit à un comportement déshumanisé. La douleur parvient en un mot à nommer la souffrance à l'état pur d'un homme au corps presque réduit à néant.

TEXTE ÉCHO L'innommable déchéance du corps

→ manuel p. 271

► Pierre de Ronsard, *Derniers Vers*, 1586 (posthume).

QUESTIONS

1. Le poète livre une représentation très crue de lui-même comme en attestent les termes, « décharné, dénérvé » (l. 2). La description montre un personnage proche de la mort qui n'attend que cette dernière pour le délivrer de son corps souffrant.
2. Duras, comme Ronsard, donne des détails triviaux, voire abjects. L'évocation de la déchéance du corps et par là même de la faiblesse, rappelle à l'homme l'illusion de toute vanité. L'Homme apparaît bien, pour reprendre le mot de Pascal, comme l'être « le plus faible de la nature ». En fonction des événements de sa vie et de son état physique, il peut, en une période courte, passer d'un semblant de force à la réalité d'une perte de sa toute-puissance.
3. L'absence de descriptions de ce type peut s'expliquer par la peur naturelle d'une fin que chacun redoute et dont on ne veut pas « entendre » les détails tant que l'on est valide et plein de vie. Chaque homme est plus ou moins en situation d'autoprotection. Il cherche à éviter les agressions d'images douloureuses censées le renvoyer à sa propre finitude.

TEXTE 2 Une comparaison effroyable

→ manuel p. 272-273

► Charlotte Delbo, *Auschwitz et après, I – Aucun de nous ne reviendra*, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 28-33.

L'évocation de l'horreur des camps a constitué pour Charlotte Delbo un enjeu majeur de son existence de rescapée. L'ouvrage d'où est extrait le texte d'étude n'est pas construit comme un récit classique. Il sera plus juste de le caractériser comme la somme d'évocations fragmentaires propres à saisir l'absurdité tragique des épreuves subies à l'intérieur du camp.

QUESTIONS

1. Charlotte Delbo explique avoir songé à des mannequins nus livrés dans un grand magasin en voyant les rangées de cadavres étendus dans la neige. L'oc-

casion, sans doute, d'exprimer la frontière entre la vie d'une société utilisant de faux corps destinés à porter des vêtements et la barbarie infligée à des corps bien réels, déconsidérés et humiliés, laissés à l'abandon au milieu d'un camp. L'analogie est surprenante car on passe sans transition des mannequins des vitrines aux mannequins réels auxquels la narratrice apparente les cadavres observés dans le camp. En désignant les cadavres par le terme « mannequins », le texte fait s'entrechoquer deux réalités, celle d'avant l'emprisonnement et celle « pendant ». La fin du texte renvoie d'ailleurs à « l'après » qui implique, par résurgence traumatique, qu'un simple mannequin dans une vitrine fasse inmanquablement repenser aux cadavres allongés sur la neige.

2. Les femmes évoquées par Charlotte Delbo ne sont déjà plus des humaines à part entière. Réduites à implorer de l'eau en attendant la déportation vers les chambres à gaz, elles deviennent des « spectres » qui s'estompent petit à petit.
3. Le regard est un élément essentiel de ce texte : celui d'une jeune femme d'avant-guerre ou encore de prisonnières sur des cadavres. Le regard est subjectif et est susceptible d'exprimer tout ce que les mots ne peuvent pas décrire. Regarder, pour les prisonnières, revient à la fois à compatir et à témoigner de leur impuissance.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

VERS LE BAC

Essai philosophique

Au retour des camps, les femmes et les hommes qui en ont été les victimes ont traversé une nouvelle épreuve quand ils se sont aperçus que leurs témoignages n'étaient pas entendus. Comment exprimer la douleur physique et spirituelle extrême ? Et comment l'entendre si l'on n'en a pas fait l'expérience soi-même ?

Pour répondre à cette question, on s'appuiera non seulement sur les questions 18 et 19, mais aussi sur la question 6 : « L'expérience est-elle partageable ? ».

On pourra s'appuyer sur les extraits de l'article de Myriam Revault d'Allonnes, « À l'épreuve des camps : l'imagination du semblable », indiqués dans l'activité complémentaire de la fin de la question 6, p. 57.

✚ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE 3 | L'effarante parole

des bourreaux

→ manuel p. 274

- ✚ Boubacar Boris Diop, *Murambi, le livre des ossements*, Éditions Zulma, 2011, p. 111-112.

L'ouvrage est construit comme un recueil de témoignages à valeur d'enquête sur le génocide rwandais. L'auteur y fait entendre des voix discordantes sous la forme d'un récit polyphonique fragmenté. On pourra associer l'étude de l'extrait à la proposition de lecture curative du livre de Jean Hatzfeld, Une saison de machettes.

QUESTIONS

1. Les bourreaux semblent calmes et sereins devant la terreur de leurs victimes. La situation leur apparaît banale et justifiée. Leur désinvolture face au massacre en cours apparaît foncièrement révoltante.
2. Le narrateur use des termes comme « éliminer » (l. 13) ou encore « envoyé sa tête au diable » (l. 23) afin de rendre compte dans sa rétrospection de l'absence totale de considération face aux victimes, allant même jusqu'à les décrire comme des insectes à anéantir.
3. Les œuvres littéraires donnent souvent la parole aux victimes de la barbarie. Dans le cas spécifique des ouvrages sur les camps de concentration, rares sont les prises de parole des bourreaux. On comprendra aisément qu'il apparaît plus confortable de faire intervenir l'individu qui a subi la violence que celui qui l'a provoquée. Cependant, faire parler un bourreau n'en demeure pas moins intéressant. On découvre ainsi le conditionnement d'individus plongés dans une logique d'anéantissement total.

VERS LE BAC

Essai littéraire

La littérature présente un atout de taille : elle ne comporte pas d'images et laisse, par conséquent, libre cours à l'imagination du lecteur. Ainsi, il est plus facile d'introduire des sujets complexes et révoltants, parfois crus, en comptant sur l'indignation et la sensibilité de celui qui découvre les faits. La littérature n'est pas uniquement conçue pour présenter un style épuré de toutes allusions le cas échéant abjectes. Dans les œuvres contemporaines, la nécessité de participer au devoir de mémoire a incité certains auteurs à ne pas exagérément passer par l'euphémisme, l'allusion et le non-dit. De fait, l'on peut dire qu'il n'y a pas à proprement parler de sujet tabou en littérature, à condition que ce qui est énoncé ne le soit pas par complaisance vis-à-vis du macabre ou du sensationnel, mais par volonté de rompre avec une certaine forme de silence poli et/ou policé.

TEXTE 4 | La difficile libération

de la parole

→ manuel p. 276

- ✚ Jeanne Benameur, *Otages intimes*, Actes Sud, 2015, p. 159-161.

L'intrigue du roman se concentre sur trois amis d'enfance qui ont eu des destins très différents et dont les expériences singulières traduisent les drames de l'époque

actuelle. À titre d'exemple, Étienne est photographe de guerre, alors que Jafranka est une éminente avocate à La Haye dont la fonction est d'aider les femmes victimes collatérales des guerres. L'extrait étudié se focalise sur une de ces femmes que l'avocate doit aider à témoigner afin que ses bourreaux soient punis. Jeanne Benameur s'intéresse dans son œuvre à la violence de la société, notamment envers les femmes. Les élèves pourront ainsi lire un de ses autres romans, *Les Demeurées*.

QUESTIONS

1. La jeune femme est appelée pour témoigner de ce qu'elle a subi afin d'interpeller les consciences. Encore choquée, elle doute de la pertinence de son action. Elle apparaît indécise face à un tribunal auquel elle devra livrer les détails du viol enduré.
2. Jeanne Benameur use de phrases courtes et percutantes qui s'enchaînent telles les pensées arrivant en désordre dans la tête de la victime : « elle ferme les yeux quand elle se lave. Chaque parcelle de son corps a été souillée » (l. 12-13). Presque laconique, chacune de ces phrases est emplie de mélancolie et d'une colère sourde demeurant encore implicite et inexprimable.
3. « Dire » et « parler » s'affrontent dans le duel de la vérité et du témoignage. « Dire » conserve un sens moins fort : la vieille femme « lui a dit », elle-même « se dit que ». Plus proche de la pensée populaire, le verbe perd de son intensité face à la parole. Parler implique en effet des arguments, une émotion à retranscrire, et dans le même temps une froideur liée à l'objectivité nécessaire devant un tribunal.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Témoigner des violences que l'on a subies est une nouvelle épreuve, dans la mesure où cela implique, d'une certaine manière, de les revivre. Jeanne Benameur en fait état : « Elle a peur. Réveiller les démons. Parler. Parler c'est sentir à nouveau. Dans tout son être. Même si elle est protégée ici et que rien ne peut plus arriver. » (l. 3-5). Pourquoi donc les témoins s'infligent-ils cette épreuve ? Le témoignage répond à plusieurs motivations, qui s'inscrivent dans des temporalités différentes.

I. Témoigner dans le cadre d'un procès peut servir la justice et entraîner la condamnation des coupables.

II. Le témoignage est aussi ressenti comme un devoir envers les autres victimes, et en particulier envers celles que la mort empêche de témoigner.

Jeanne Benameur souligne ce rôle du témoin, qui ne parle pas seulement en son nom propre mais aussi au nom des autres victimes : « On lui a expliqué qu'elle parlerait de tout ce qu'elle a subi mais aussi qu'elle représenterait toutes celles qui ont subi la même chose. » (l. 2-3).

Il est des crimes si grands qu'il est impossible d'en espérer réparation ; cependant le témoignage a pour fin d'empêcher que les victimes soient oubliées.

III. Enfin, témoigner est également un devoir pour alerter les populations et essayer d'empêcher que des crimes semblables soient commis de nouveau.

Voir dans *Hiroshima mon amour* (1959) d'Alain Resnais et de Marguerite Duras, le passage au musée du mémorial pour la paix à Hiroshima.

+ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

TEXTE ÉCHO L'horreur des guerres de religion

→ manuel p. 277

► Agrippa d'Aubigné, « Misères », *Les Tragiques*, Livre I, 1616.

QUESTIONS

1. Le poème contient une partie de discours direct retranscrivant les paroles d'un homme agonisant : « Donnez secours de mort c'est l'aide la plus sûre » (v. 9). On relève le champ lexical de la mort et de la souffrance : « Leurs cris » (v. 18), « massacre piteux » (v. 22). De même l'interjection « Hélas » (v. 20) souligne l'intensité du désespoir de la victime face à la violence subie.
2. La pitié et le dégoût ressentis à la lecture du poème demeurent peut-être des émotions inférieures à celles du texte de Jeanne Benameur. La forme plus « formelle » que prend le poème et l'époque antérieure correspondant aux faits relatés par l'auteur contribuent sans doute à une moins forte identification au personnage. Cependant, la description très vive, proche de l'hypotypose, que propose le poète protestant peut également susciter des émotions intenses chez le lecteur, même contemporain.

TEXTE 5 Le souvenir du traumatisme

→ manuel p. 278

► Rithy Panh avec Christophe Bataille, *L'Élimination*, Éditions Grasset & Fasquelle, 2011, p. 13-15.

Rithy Panh est cinéaste. Le livre d'où l'extrait est tiré a été coécrit avec l'écrivain Christophe Bataille. Il s'agit d'une forme d'enquête visant à cerner la personnalité du responsable du centre de torture et d'exécution au service du génocide khmer. La famille de l'auteur ayant été durement frappée alors qu'il était enfant, l'enquête fondée sur des entretiens avec Duch est émaillée de courtes rétrospections comme celle que l'on découvre dans l'extrait étudié.

QUESTIONS

1. Duch perd plus encore de son humanité par cette réponse laconique et dénuée de sentiments. Le lecteur s'indigne d'une telle froideur face aux massacres commis. Une attitude qui, somme toute, n'est pas sans rappeler celle du nazi Eichmann lors de son procès en 1961. Cet exemple offre l'occasion de se questionner sur la capacité d'inhibition des tortionnaires.
2. L'enfance de Rithy Panh a été marquée par l'horreur de la torture et des charniers humains. Peut-on trouver une description à la hauteur de la violence endurée dans l'entourage d'un enfant de treize ans, privé à jamais de l'innocence de son âge ? L'innommable désigne ainsi ce que l'on ne peut exprimer par les mots mais que chacun est en mesure de comprendre et de ressentir à condition de faire preuve de compassion.
3. L'affiche du film présente une juxtaposition de photographies, rappelant les visages de la famille décimée de Rithy Panh. Le titre évocateur « l'élimination » exprime l'horreur à la fois brute et sans discussion du génocide cambodgien.

+ *Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term*

RÉSONANCES La force du film d'animation

→ manuel p. 279

QUESTIONS

1. Les documents 1 et 2 renvoient à des situations d'extrême violence. Ce sont des images d'horreur qui soulèvent le cœur. Le document 3 est plus énigmatique. On a l'impression d'être introduit dans le songe d'un personnage.
2. Le film d'animation conserve une perspective réaliste. Les personnages observés sur les plans ont l'allure de vraies personnes et non pas de créatures imaginaires. Néanmoins, les images d'animation ont le pouvoir de jouer sur l'expressivité des couleurs ainsi que sur le rythme de l'action.
3. Les mots de Jean Genet sont durs. L'écrivain ne fait pas recours aux euphémismes. Le choix des expressions est conçu pour dire clairement la réalité abjecte du massacre évoqué. Même si les images ont aussi une portée violente, elles restent, quant à elles, regardables. L'abjection n'est pas montrée en gros plan.

À vous de jouer !

Il faut tout de même préciser que *Valse avec Bachir* est un film coup de poing. À l'inverse de ce que peuvent laisser suggérer les documents 1 et 2, le film capte l'horreur dans toute son actualité et sa brutalité. C'est un film qui marque, ne laissant aucune échappatoire au spectateur.

ATELIER HUMANITÉS Analyser une planche de roman graphique

→ manuel p. 280

QUESTIONS

1. Le discours du commandant se veut rigoureux et rationnel. Il explique précisément à son interlocuteur le fonctionnement de la machine, sans la moindre émotion.
2. Cette machine n'est pas vraisemblable tellement son fonctionnement est horrible. Néanmoins, l'exercice de la torture passe depuis toujours par l'emploi de dispositifs qui laissent penser que l'homme est capable de beaucoup d'inventivité quand il s'agit de faire souffrir l'autre.
3. Au premier plan, se trouve le supplicié qui semble avoir perdu le statut d'être humain. Son gardien, toujours au premier plan, est en position de supériorité par rapport à lui. Au second plan, le commandant, vu de dos, semble très tranquille. Le reporter, quant à lui, tourne légèrement son regard vers le supplicié. On voit à son expression qu'il n'écoute plus vraiment le discours du commandant. Il semble choqué par le sort de l'homme pitoyablement meurtri.
4. Kafka semble ici dénoncer les moyens de coercition mis en œuvre par une société pour annihiler tout point de vue contraire ou attitudes marginales. La machine ici décrite n'est pas à proprement parler une machine de mort mais bien un dispositif d'éradication de toute pensée personnelle et/ou distincte de la pensée unique et incontestable du pouvoir en place.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 281

► Primo Lévi, *Si c'est un homme*, 1947, trad. M. Schruoff-fenerger, Robert Laffont, 2017.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 20

L'histoire n'est-elle que bruit et fureur ?

TEXTE 1 Sous le vacarme, l'œuvre secrète de la raison → manuel p. 282

► Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La Philosophie de l'histoire*, trad. M. Bienenstock (dir.), Le Livre de Poche, 2017, p. 123-125.

Dans ce passage, Hegel soutient la thèse selon laquelle derrière le spectacle de son désordre, l'histoire accomplit une tâche et poursuit un but, travaille à l'avènement d'un sens. Tout ce passage est ainsi construit sur une série de dualités qui recoupent celles du « désordre » et du « sens » et structurent notre relation à l'histoire : extérieur/intérieur, surface/profondeur, vacarme/silence, apparence/réalité, etc. Si les événements historiques ont d'abord un caractère bruyant et une allure chaotique, ils sont la gangue dans laquelle mûrit un sens interne qui se révèle toujours rétrospectivement, à l'historien d'abord, puis au philosophe. Ainsi, le déclin du monde grec (surface) s'explique-t-il par l'émergence dans la Cité (en profondeur) de la rationalité d'un monde nouveau, gouverné par le principe de l'universalité de la liberté, présent dans le concept de « personne » du droit romain.

QUESTIONS

1. Dire qu'il y a une « œuvre » (l. 12) de l'histoire signifie en effet que quelque chose est « créé », ce qui veut dire que tout ne « disparaît » pas dans l'histoire (voir ligne 1). Si l'on approfondit l'analogie avec le domaine de l'art, une « œuvre » est ensuite quelque chose qui a un « sens » (l'histoire n'est pas que « chaos », « bruit et fureur », etc.) et une « durée » (l'histoire n'est donc pas un simple « passage », « changement », « devenir »).
2. On peut, et l'on doit, se demander ce que veut dire Hegel quand il parle d'« œuvre » à propos de l'histoire, et « qui » peut bien en être l'auteur. Il ne s'agit pas, semble-t-il, d'une œuvre individuelle, mais bien d'une œuvre collective, qui concerne à chaque fois une communauté, un peuple, des peuples (dans les lois, les œuvres d'art, l'économie, etc.). En ce sens, cette œuvre comporte une dimension supra-individuelle, universelle, c'est l'œuvre de la « raison ». Les grands hommes qui jalonnent l'histoire ne sont pas une objection à cette universalité, il faut comprendre qu'ils ne sont pas des aventuriers isolés, mais justement des individus dans lesquels

s'incarne quelque chose d'universel, de plus grand, qui engage l'époque et tous les hommes dont ils expriment la volonté. Cependant, les adjectifs qui qualifient cette œuvre, « intérieure, silencieuse et secrète » (l. 12-13) paraissent étranges, et *a priori* peu compatibles avec la notion d'œuvre. On peut les comprendre dans la mesure où ils qualifient l'œuvre de l'histoire « en train de se faire », avant que son sens et son intention (ce que Hegel appelle « vérité » dans le texte) ne s'objectivent dans les choses et dans le regard de l'historien et du philosophe d'abord, puis de tous les hommes.

3. Si l'on suit Hegel, un événement tel que la Révolution française n'est pas seulement un épisode de l'histoire de France, mais un moment à travers lequel une « vérité » s'expose, s'impose, le moment où non seulement une nouvelle figure s'incarne concrètement dans une époque (celle de Hegel), mais où c'est la force de l'idée qui se fait reconnaître pour la première fois. Hegel est original sur ce point : ce n'est pas l'idée (ou la pensée) qui se règle *a posteriori* sur le cours l'histoire pour le comprendre, mais bien l'histoire qui s'édifie à partir des idées et des actions des hommes. Derrière le chaos sanglant des événements, c'est la raison ou la vérité qui s'effectue dans l'histoire.

TEXTE 2 Auschwitz : l'histoire à l'épreuve de l'irréparable

→ manuel p. 283

► Hans Jonas, *Le Concept de Dieu après Auschwitz*, 1984, trad. Ph. Ivenel, Rivages, 1994, p. 11-12 et 34-35.

Hans Jonas aborde dans ce passage la question du sens de l'histoire à partir du non-sens absolu que fut le génocide du peuple juif au XX^e siècle. Jonas formule cette demande de sens du point de vue de celui qui croit en Dieu, et dont la foi est mise à l'épreuve par l'horreur qui fut infligée par les nazis au peuple juif. La question est simple et redoutable : quel Dieu a pu laisser faire ? La réponse de Jonas passe par la reformulation d'un concept de Dieu qui tranche avec celui de la tradition philosophique qui en fait un être tout-puissant. Selon Jonas l'histoire nous force à envisager un Dieu qui au contraire ne peut pas tout. Ce texte montre qu'il y a un non-sens de l'histoire qui ne peut recevoir aucune justification ou éclairage, qui ébranle une fois pour toutes la raison comme la foi.

QUESTIONS

1. Hans Jonas se place du point de vue de la théodicée (point de vue exemplairement illustré par Leibniz dans ses *Essais de théodicée* parus en 1710), c'est-à-dire la tentative de rendre l'existence du mal compatible avec un dessein ainsi que la bonté de Dieu, en la justifiant par l'avènement qu'elle conditionne d'une perfection plus grande. Or, cette tentative, confrontée à la Shoah, est vouée à l'échec selon Jonas. La destruction des Juifs prend une forme telle qu'aucune « raison » ne peut parvenir à se faire reconnaître à travers ou malgré elle. Elle fait exploser toute théodicée au contact d'un mal insurmontable, impensable, impensable.
2. La radicalité de l'événement de la Shoah au XX^e siècle est telle, qu'elle affecte le concept même de Dieu qui, devant cet événement, doit recevoir un qualificatif contraire à toute la tradition théologique et philosophique, celui d'être « impuissant ». Au lieu de se définir par sa puissance ou son pouvoir sur le cours des choses, Dieu se caractérise dans ce passage par sa passivité : il subit le « choc des événements mondains » (l. 26) et leur « répond » (loin d'être celui qui « appelle »), non par une parole qui dirait la vérité ou donnerait du sens, mais, paradoxalement, par un « mutisme » (l. 28). Ce dernier terme est lourd de sens : Dieu n'est pas silencieux, mais « mutique », il réfrène toute parole devant le mal infligé.

VERS LE BAC

Essai philosophique

L'histoire apparaît au premier abord comme une succession d'événements où ce qui domine est le spectacle de la violence et du mal. Ricœur dit en ce sens que l'histoire est essentiellement « violence » (texte 8), c'est-à-dire épreuve du mal infligé par des hommes à d'autres hommes. Or, la violence apparaît comme « déraison », c'est-à-dire comme ce qui manque de raison, faculté par laquelle les hommes se comprennent et s'entendent et sont capables de se déterminer en fonction du bien. On peut s'interroger alors sur les rapports entre « histoire » et « raison », et se demander si l'histoire doit être nécessairement conçue comme ce domaine des affaires humaines où la raison est submergée, impuissante, parfois anéantie (comme le montre ici Jonas). Le concept de « raison » mérite ici d'être précisé ; il doit s'entendre en un sens pratique comme faculté de déterminer son comportement ou son action en fonction du bien, et non au sens théorique de la faculté d'expliquer. Car s'il est possible d'expliquer les mécanismes d'une guerre ou d'un génocide (comme peuvent le faire les historiens), ce sont là des événements qui échappent à la « raison » au sens de notre faculté de voir le bien.

Le problème peut alors être posé et instruit à travers les textes proposés dans toute cette question 20. Les

textes de Jonas et de Ricœur sont particulièrement utiles. Ce dernier montre notamment que si la violence est en quelque sorte le « premier mot » de l'histoire, elle est loin d'en être le nécessairement et fatalement le « dernier » (comme le montre du reste également Merleau-Ponty dans le texte 7). Il appartient à l'éthique ou à la conscience morale de faire « entendre » leur protestation, afin que la violence de l'histoire ne soit pas une fatalité. Il est enfin possible de problématiser l'expression « dernier mot » : la violence peut-elle passer par des « mots » ? Une violence qui « parle » est-elle encore une violence ? Le propre de la raison n'est-il pas, au contraire de la violence, de laisser ouvert un horizon d'échange et de discussion de telle sorte que chaque « mot » ne soit pas le « dernier » ?

TEXTE 3 Le désordre de l'histoire

→ manuel p. 284

► Stendhal, *La Chartreuse de Parme*, chapitre 3, 1839.

Dans ce passage célèbre de La Chartreuse de Parme, Stendhal nous livre un véritable démontage en règle de la bataille comme événement historique, duquel se dégage une conception de l'histoire comme chaos. La bataille n'est plus qu'un ensemble de mouvements désordonnés, sans intentions, ni signification. La trop grande proximité avec l'événement dissout l'événement. Il n'est pas certain qu'un événement historique puisse être vécu directement et dans le présent de la perception.

QUESTIONS

1. La première (et célèbre) phrase de ce passage est teintée de l'ironie de Stendhal à l'égard de son personnage, auquel il dénie donc le statut de « héros », au sens où il va le montrer dans toute la suite de ce passage totalement privé de ce qui fait traditionnellement l'héroïsme : la capacité d'initiative, d'intervention sur les choses, le sens de l'action. Bien plutôt Fabrice apparaîtra-t-il systématiquement comme passif et ignorant, simple « spectateur » des événements.
2. Fabrice fait de la bataille une expérience qui se résume à une succession de perceptions, de sensations (du « bruit », du « rouge », un « cri », etc.) et de détails (des cadavres, de la terre labourée, etc.) dénués de sens. Il n'agit pas, il pâtit. Tout au plus est-il décrit à travers sa « curiosité » (l. 22), ou dans un état d'« admiration enfantine » (l. 30), termes chargés de marquer la naïveté de son point de vue, parfaitement résumée aux lignes 50-51 par la formule lapidaire : « il n'y comprenait rien du tout ».
3. On comprend à la lumière de ce passage que la bataille ne se donne pas à Fabrice comme un « événement historique ». Celui-ci est bien plutôt une

construction intellectuelle ou épistémologique, et non pas une donnée objective de l'expérience ou de la perception. En d'autres termes, l'événement historique ne se « voit » pas, ne se « perçoit » pas, ne se « vit » pas : il se pense ou se connaît rétrospectivement au moyen d'une méthode et de catégories de la pensée.

4. Pour répondre à cette question, il est possible de renvoyer les élèves au « Focus » de la page 285, en leur demandant d'établir le lien entre le texte de Stendhal et le concept d'« abdérétisme » tel qu'il est forgé par Kant dans *Le Conflit des facultés*. À partir de là, une double confrontation est envisageable, d'une part au texte 2 de Jonas en explicitant la distinction entre un non-sens de l'histoire qui a son origine dans la perception (Stendhal), ou dans l'histoire elle-même (Stendhal), d'autre part, au texte 1 de Hegel, qui soutient la thèse selon laquelle le sens de l'histoire est souterrain et n'apparaît que rétrospectivement à ceux qui la *pensent*, historiens et/ou philosophes.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

I. Le narrateur se moque de « notre héros ».

- A. La métalepse narrative (intervention extra-diégétique du narrateur omniscient) de Stendhal qui emploie l'expression « notre héros » (l. 1 et 11) provoque un effet comique. En effet, un héros est à la fois le personnage principal (c'est le cas dans ce roman) et celui qui accomplit des actions héroïques (ce qui est loin d'être le cas ici). L'expression renvoie donc en partie, par antiphrase (procédé ironique) à la notion d'anti-héros. Cependant, le déterminant possessif « notre » est paternaliste et invite le lecteur à porter un regard affectueux sur le fils de papier de Stendhal.
- B. L'expression « Notre héros, fort humain » (l. 11-12) oppose les valeurs guerrières du héros traditionnel et celles de Fabrice, créant un contraste comique.
- C. Enfin, la compassion qu'éprouve Fabrice envers un animal, en l'occurrence un cheval, plutôt qu'envers les humains, ainsi que la description décalée de l'horreur de la situation provoquent un décalage, là encore ironique (« c'étaient deux hussards qui tombaient [...] ». Ce qui lui sembla le plus horrible, ce fut un cheval tout sanglant qui se débattait sur la terre labourée, en engageant ses pieds dans ses propres entrailles. », l. 38-41).

II. Mais le « héros » n'est pas le seul à être moqué : une bataille ridicule ?

- A. La métonymie des « habits rouges » présente les soldats comme des marionnettes appelant à l'aide, et non pas comme des adversaires héroïques.
- B. On relève un décalage ironique, à effet comique, entre le portrait objectif du Maréchal Ney, proposé lorsque Fabrice ignore qui il est, et son portrait

subjectif quelques lignes plus loin : « le plus gros de ces généraux » (l. 20) et « il jurait » (l. 21) s'opposent à « ce fameux prince de la Moskova, le brave des braves » (l. 30-31). Ce maréchal, qui dirige l'aile gauche des troupes françaises tandis que Napoléon dirige l'aile droite, a fait de nombreuses erreurs tactiques : Fabrice est fasciné sans voir qu'il perd la bataille.

- C. Fabrice enfin sacralise toujours le combat, la démythification se fait par l'intervention de Stendhal : l'auteur insiste sur son incapacité à se plier à la discipline militaire, sur son caractère naïf et enfantin, et sur le fait que bien que se sentant soldat, Fabrice réalise finalement qu'il n'y comprend « rien du tout » (l. 51).

La distance ironique établie par Stendhal peut donc apparaître destinée moins à son héros lui-même qu'à l'univers militaire.

TEXTE 4

Enthousiasme et

Révolution française

→ manuel p. 286

- Emmanuel Kant, *Le Conflit des facultés*, 1798, trad. S. Piobetta, GF, 1990, p. 210-211.

Kant répond dans cet extrait à la question de savoir sous quel « point de vue » le cours de l'histoire pourrait apparaître autrement que comme un cours « insensé ». Pour cela, il propose de se tourner vers un « signe historique » qui indique, dans le présent, qu'un progrès est à l'œuvre, en s'appuyant sur un événement dont il est le contemporain, celui de la Révolution française. La preuve d'un progrès moral dans l'histoire n'est pas cependant à rechercher dans les choses ni dans les faits, mais seulement dans ce que pensent et ressentent les spectateurs de l'événement, dans leur adhésion à distance, d'autant plus significative, qu'elle n'est pas celle de révolutionnaires eux-mêmes.

QUESTIONS

1. Si la Révolution française constitue un événement, ce n'est pas en raison de ses « conséquences » ou de sa « réussite » empiriques, mais uniquement en raison de l'enthousiasme éprouvé, c'est-à-dire de la sympathie, qu'elle suscite chez ses spectateurs, cela alors même qu'ils ne sont pas parties prenantes, ce qui est une garantie de la pureté de leur sentiment à son égard.
2. La portée « historique » de la Révolution s'esquisse dans la sympathie universelle qu'elle suscite chez tous ceux qui la considèrent, sympathie qui ne peut s'expliquer empiriquement étant donné la violence qui l'accompagne (et qui suscite à ce titre la réprobation), mais seulement par la corde d'une « disposition morale » qu'elle vibre en nous.

3. La réponse à cette question peut donner lieu à une recherche de la part des élèves. On peut s'appuyer notamment sur les exemples de la chute du mur de Berlin, de la première élection de Barack Obama aux États-Unis en 2008, du « Printemps arabe » (entre 2010 et 2012), etc.

TEXTE 5 La part non-historique de l'événement

→ manuel p. 287

- Gilles Deleuze et Félix Guattari, « Mai 68 n'a pas eu lieu », 1984, in *Deux régimes de fous*, Éditions de Minuit, 2003, p. 215-216.

Dans cet extrait, les auteurs soutiennent qu'un événement est quelque chose d'autre que son effectuation empirique dans les faits : il est toujours plus vaste, ou plus profond. C'est que l'événement appartient à une dimension (selon une analyse connue de Deleuze et qui paraît ici implicitement reprise) que les stoïciens appellent Aïôn, distincte de Chronos, qui est le temps de la succession empirique : l'événement n'est pas vraiment « ce qui » arrive, mais plutôt quelque chose « dans » ce qui arrive et qui bouleverse les manières de penser, d'être et de sentir. C'est cela qui constitue, selon les auteurs, la vraie leçon de Mai 68 : il exprime toutes sortes de protestations, d'inventions, d'aspirations, etc., qui valent pour elles-mêmes, et par elles-mêmes, dans le fait même qu'elles ont surgi « dans » l'histoire, sans en provenir (ni même y retomber pour se périmier), et qu'on ne peut pas réduire à quelque chose qui aurait « échoué » ou « réussi ». D'où le titre provocateur de l'article d'où ce passage est extrait : « Mai 68 n'a pas eu lieu ».

QUESTIONS

1. L'événement s'oppose ici à l'histoire comme le discontinu au continu. Il comporte une charge de nouveauté en décrochage par rapport à ce qui précède, une verticalité qui échappe à l'horizontalité historique de la succession et de la causalité. C'est cette « part » de nouveauté qui, selon les auteurs, ne « passe » pas, et qui renouvelle les manières de penser, de sentir, de voir, etc.
2. Pour répondre à cette question, il est possible d'inviter les élèves à faire des recherches sur les slogans de Mai 68 en vue de prolonger les analyses proposées à la fin de cet extrait, en guise à la fois d'illustration et de support d'analyse. On pourra s'appuyer, par exemple, sur la célèbre formule : « Sous les pavés, la plage », qui suggère cette invention de « possible » dont parle les auteurs (l. 13 et 22-23). Cette allusion au sable qui se trouvait en effet sous le pavage des rues de Paris utilisé contre les forces de l'ordre par les manifestants, fonctionne comme une métaphore de la puissance d'invention du désir capable de faire

l'impossible : « maritimer » ou « littoraliser » l'espace urbain, avec toute la charge onirique véhiculée par le sable (l'océan, l'enfance, le jeu, les vacances, etc.). La dualité du « sable » et des « pavés » reprend en outre celle entre « détruire » ou « refuser » le donné d'un côté, et « créer » ou inventer un autre monde de l'autre.

VERS LE BAC

Essai littéraire

L'introduction permettra de définir une problématique par rapport au sujet, en élargissant la réflexion : plus que de « fixer des moments d'enthousiasme historique », la littérature a-t-elle pour but, tout simplement de « fixer l'histoire » ? Et est-ce son seul objectif ?

I. Le rôle de la littérature face à l'histoire.

- A. L'histoire sert de trame de fond à de nombreux romans, par exemple dans les récits réalistes et naturalistes du XIX^e siècle (on pourra relever les références faites à l'enthousiasme suscité par les campagnes de Napoléon dans les œuvres de Stendhal ou par la Deuxième République dans les œuvres de Zola).
- B. Non pas fixer un « enthousiasme », mais des événements historiques « tout court » : les guerres de religion dans les poèmes de Ronsard ou Agrippa d'Aubigné.
- C. Les romans historiques, un genre à part : quand histoire et littérature sont interdépendantes.

II. Mais fixer l'histoire n'est pas le seul rôle de la littérature.

- A. La « lecture plaisir », découvrir de nouveaux univers, de nouveaux mondes.
- B. La « lecture morale » : progresser et devenir meilleur grâce aux enseignements de la littérature.
- C. La « littérature engagée » : faire changer le monde pour le rendre meilleur.

TEXTE 6 Rien de nouveau sous le chaos...

→ manuel p. 288

- Arthur Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation*, (suppléments au livre troisième, chap. XXXVIII : « De l'histoire »), 1819-1844, trad. A. Burdeau, 1885, PUF, p. 1184.

Schopenhauer soutient ici la thèse radicale selon laquelle l'histoire comprise comme un devenir est un véritable « mensonge ». Sa matière n'est pas le changement, mais la répétition du même. La diversité des circonstances et des coutumes est trompeuse : partout ce sont les mêmes comportements qui se répètent. Cette négation de l'histoire et de l'historicité est fondée sur la thèse selon laquelle les individus se comportent toujours de la même manière, les actions humaines n'ex-

primant jamais qu'une essence déjà fixée une fois pour toutes. La référence à Hérodote (V^e siècle avant J.-C.) le suggère : il y a déjà chez le premier historien toute la matière de l'histoire postérieure du monde.

QUESTIONS

1. Selon Schopenhauer, la « vraie » philosophie de l'histoire ne consiste pas à chercher un sens dans l'histoire, mais à comprendre selon une lucidité supérieure, que l'histoire n'est qu'une répétition, au double sens d'un retour de l'identique des mêmes comportements et de mes mêmes passions, et d'une pièce théâtrale. C'est partout et toujours le même drame qui s'exprime sous des formes différentes : le même personnage sous des costumes différents.
2. La leçon de ce texte est qu'il est vain d'agir. Les actions humaines ne sont au mieux qu'« agitation » : pure dépense de force sans intention ni efficacité. Il est possible de rapprocher la thèse de ce passage du texte de Stendhal et de la notion d'abddérétisme (voir encadré p. 285) proposée par Kant.

VERS LE BAC

Essai philosophique

À travers cette question, en contrepoint du texte de Schopenhauer, c'est le concept même d'histoire qui doit être interrogé de manière critique : une histoire est une succession de moments qui sont chacun unique. *A priori* cette succession exclut la répétition : deux moments qui se succèdent ne peuvent se répéter, ne serait-ce que parce que le suivant « s'ajoute » au précédent. C'est notamment ce que l'on peut comprendre au moyen du concept de « durée » proposé par Bergson, qui suppose un acte de mémoire, c'est-à-dire une conservation du passé, en vertu de laquelle chaque moment est unique, puisqu'il s'ajoute comme un élément nouveau au précédent. On peut alors circuler entre deux niveaux, celui de l'histoire individuelle (celle d'une vie) et celui de l'histoire collective (celle d'un peuple ou de l'humanité), pour montrer le rôle important de la mémoire comme instance qui empêche la répétition. On peut alors opposer le temps de la nature où les choses se répètent indéfiniment, et le temps des hommes où l'on peut parler d'un progrès (voir le texte de Hegel, page 282, où il soutient qu'il y a une œuvre de l'esprit, chaque moment étant une création « unique »).

TEXTE 7 Face au non-sens,

la liberté

→ manuel p. 289

- Maurice Merleau-Ponty, *Sens et Non-sens* (préface), 1948, Gallimard, 1996, p. 8-9.

Merleau-Ponty s'efforce ici de dégager une pensée de l'histoire lucide qui prend en compte les échecs mis en évidence au XX^e siècle par les deux guerres mondiales et

par l'effondrement des idéaux, sans pour autant préconiser la résignation. Le corrélat d'un monde instable et contingent est la fragilité de l'agir, mais cette fragilité, loin d'être un « obstacle », est une « condition de possibilité » de l'action. Dès lors, le sens de l'histoire n'est ni dans un « plan caché » de la nature ou de la providence, ni dans un idéal donné et indiqué par certains grands hommes, il doit être inventé, à l'exemple du geste créateur d'un Cézanne, qui trace le chemin d'une œuvre, selon une trajectoire qui fut à chaque pas incertaine et sans garantie.

QUESTIONS

1. Nous sommes en 1948 lorsque Merleau-Ponty publie ces lignes, il fait donc allusion aux deux guerres mondiales qui viennent d'ébranler le monde, et singulièrement l'Europe. Sans avoir un caractère de fatalité (elle n'est pas un destin écrit à l'avance, c'est tout le sens de ce passage) l'histoire expose sans cesse l'action à l'échec de la violence. Ces deux guerres révèlent en effet un « non-sens », un fonds irrationnel, qui ne sont pas dépassables une fois pour toutes, mais sont à chaque instant, dans l'histoire, le risque que l'agir doit éviter.
2. Le diagnostic de Merleau-Ponty se veut lucide, ni optimiste ni pessimiste : c'est aux hommes qu'il appartient d'inventer l'avenir et d'éviter le pire, précisément parce qu'ils sont libres. Ce texte propose une conception de l'histoire marquée par l'entrelacs du sens et du non-sens, selon une perspective où, contrairement à ce que soutiennent les théodicées, le mal ou la violence (le non-sens ou l'irrationnel) ne sont pas enrôlés comme des moyens en vue d'un bien supérieur, mais constituent à chaque fois un fonds et un risque.
3. Tout grand peintre, comme c'est le cas de Cézanne, et dans la mesure où il crée, se demande si ce qu'il fait peut accéder à la reconnaissance et avoir une valeur. Il travaille ainsi sans garantie, sans savoir à l'avance si, de ses mains, sortira « quelque chose plutôt que rien » (autre formule de Merleau-Ponty) ; dans cette mesure, l'artiste sert de modèle pour penser la création pratique et politique, et son exemple montre qu'il est possible de vaincre le hasard.

TEXTE 8

La non-violence, mauvaise conscience de l'histoire → manuel p. 290

- Paul Ricoeur, « L'homme non-violent et sa présence à l'histoire », 1949, in *Histoire et Vérité*, Éditions du Seuil, 1955, p. 240.

Dans ce passage, Paul Ricoeur soutient la thèse selon laquelle l'essence de l'histoire est la violence, tandis que la non-violence émane toujours de la protestation d'une conscience individuelle. L'auteur évoque le refus d'« un homme », qui à chaque fois montre que le « ter-

rible » de l'histoire n'est pas le dernier mot. Il évoque ainsi les exemples de Garry Davis (pilote américain durant la Seconde Guerre mondiale qui en 1948 renonça à sa citoyenneté américaine en signe de refus d'un ordre mondial guerrier) et de Gandhi, qui ont su enrayer la mécanique de l'histoire et l'appeler à autre chose qu'à sa pente violente qui broie les hommes.

QUESTIONS

1. La non-violence, selon Ricœur, n'appartient pas à l'histoire. Elle vient d'ailleurs, des individus, et plus spécifiquement de leur conscience. En d'autres termes, l'éthique ou la morale sont extérieures à l'histoire. Elles constituent une échappée verticale et critique, une ressource de protestation et de contestation de la violence de l'histoire.
2. L'erreur du pacifisme, selon l'auteur, est de croire que la non-violence appartient déjà à l'histoire, qu'elle est déjà là, dans les consciences, comme une sorte de bonne volonté qu'il n'y aura qu'à invoquer et solliciter, alors qu'elle consiste non en une donnée immédiate et partagée, une aspiration déjà éprouvée, mais plutôt en un idéal, en une tâche difficile, qui appellent justement à « sortir » de l'histoire.
3. Cette dernière phrase signifie que la violence et l'histoire ne sont pas une fatalité à laquelle il faudrait se résigner. Les dimensions de la « croyance » et de l'« espérance » sont essentielles : elles indiquent qu'il s'agit bien d'invoquer autre chose que l'expérience empirique, le donné. Elles visent ce qui n'existe pas encore. Le présupposé est ici surtout que la liberté ne vient pas de l'histoire, mais de l'individu et de sa conscience !

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

1. **Histoire/violence et conscience/amour** : selon Ricœur, la « violence » est du côté de l'histoire, tandis que « l'amour » est du côté de la conscience. La conscience est présentée comme une sorte d'animal animé d'un mouvement volontaire, elle « bon-dit » (l. 12-13).
2. **À l'origine de l'amour** : c'est le sentiment « d'indignation » (l. 14) face à cette violence qui permet à notre conscience de s'opposer à la violence de l'histoire et d'en poser « une fin » (l. 15). Par ce mouvement, l'homme endosse la possibilité de devenir « l'ami possible de l'homme », expression qu'il s'agira de confronter à celle de « l'homme est un loup pour l'homme » (cf. Focus sur p. 249).
3. **Amour et pacifisme** : le pacifisme, comme l'amour, ont face à eux l'obstacle de l'histoire (« il a contre lui l'histoire », l. 26), et donc de la violence qui lui est

inhérente. Paradoxalement, c'est l'homme lui-même qui subit en même temps qu'il fait l'histoire (l. 30). Or, la possibilité du pacifisme et de l'indignation d'amour rend possible une « liberté » (l. 36) humaine face au « destin aliéné » (l. 30-31) que représente l'histoire.

TEXTE 9 La riposte de la nature

→ manuel p. 291

► Jean-Paul Sartre, *Critique de la Raison dialectique*, tome 1, 1960, Gallimard p. 272-273.

Dans ce passage, Sartre soutient la thèse selon laquelle les hommes ne font pas l'histoire au sens d'une fabrication maîtrisée et selon un projet conscient de bout en bout. Il ne s'agit cependant pas pour lui d'objecter que l'histoire est aussi celle des victimes qui subissent les violences de ceux qui sont candidats à la domination. Il souligne que l'action des hommes elle-même, y compris sur leur environnement et pour y puiser de quoi vivre, peut parfois se retourner contre eux de manière tragique sous la forme d'une « contre-finalité » qui désigne le choc en retour et le renversement de ce qu'ils font en un effet destructeur, à l'exemple des paysans chinois qui, en déboisant leurs terres pour les exploiter, préparèrent sans le savoir les inondations qui les ont emportés.

QUESTIONS

1. Si la nature peut être intégrée à l'histoire (ce qui ne va pas de soi), c'est parce qu'elle n'est pas selon Sartre une pure extériorité par rapport à l'action des hommes. Les inondations dont parle ici Sartre sont justement un produit indirect de l'activité humaine.
2. Il faut donc élargir le domaine de l'histoire au-delà des formes de violence que les hommes exercent les uns sur les autres. Tout se passe comme si la matière emmagasinait l'énergie de l'activité humaine et la restituait dans certaines circonstances contre eux-mêmes. Cette violence est d'un genre particulier puisque qu'elle n'est pas un « but », mais un « effet » de l'action des hommes. Il faut justifier qu'on puisse ici parler de « violence » (un ouragan ou un tremblement de terre ne peuvent pas être dits « violents » à la lettre, puisqu'ils n'ont pas volonté ni d'intention) : l'origine de cette destruction, même involontaire, est humaine.
3. Ce caractère tragique de l'histoire tient au fait que ces effets destructeurs dont parle Sartre échappent aux hommes, et qu'ils prennent la forme d'une nécessité (d'un mécanisme), pourtant issue de leur liberté, et qui peut prendre la forme d'une fatalité capable de les détruire.

Avoir des fourmis dans les jambes : *Depuis le XIX^e siècle, on emploie cette expression pour qualifier les picotements ressentis (généralement dans les jambes) lorsqu'une position gardée trop longtemps bloque la circulation du sang. Par extension, se dit aussi de quelqu'un qui a envie de partir ou de bouger.*

GUIDE DE LECTURE

→ manuel p. 296

► Boris Vian, *Les Fourmis*, 1949, Société nouvelle des éditions Pauvert 1997 et 1998, Librairie Arthème Fayard, 1999 pour l'édition en œuvres complètes.

1. Le personnage est un soldat qui « débarque » sur une plage, durant la guerre.
2. Le regard que ce personnage porte sur l'environnement paraît très naïf, et ses réflexions, qui s'arrêtent à des détails, très ingénues. Pourtant, le lecteur comprend d'emblée qu'il s'agit d'une scène de guerre, grâce à des expressions telles que « il n'y avait personne sur la plage que des tas de types morts ou des tas de morceaux de types, de tanks et de camions démolis. Il venait des balles d'un peu partout » (l. 2-4). Ainsi, s'il ne peut pas vraiment *analyser* la situation, le personnage au moins l'*observe*-t-il.
3. Le narrateur est sur le front depuis au moins six mois, comme le prouve le début du troisième chapitre : « Ça me rappelle il y a six mois quand ils venaient de nous couper de nos arrières. » (l. 106-107).
4. L'auteur utilise le système du présent : présent d'énonciation relatif au moment où le narrateur raconte, et passé composé pour les actions accomplies et les souvenirs. Ce système de temps permet de plonger le lecteur au cœur même des combats, car nous avons le sentiment que les actions ont lieu au moment où on les lit, ou qu'elles viennent juste d'avoir lieu. C'est le système de temps caractéristique des journaux intimes (on apprend à la fin de la nouvelle que le narrateur a toujours sur lui un carnet et un crayon, l. 302), et on le retrouve, de manière assez similaire, dans le roman de Camus, *L'Étranger*.
5. On peut imaginer qu'il s'agit de la Première Guerre mondiale, même si la nouvelle a été rédigée en 1949, au lendemain de la Seconde. En effet, les armes évoquées étaient surtout utilisées lors de la Grande guerre (« On a pris un lance-flammes », l. 122 ; « il nous a envoyé douze obus de 88 », l. 130 ; « un bazooka », l. 131 ; « un petit mortier de 81 », l. 167) ; par ailleurs, les soldats creusent des tranchées (« Pour l'instant, il nous a fait creuser des trous ; pour dormir, je pensais, mais non, il a fallu qu'on s'y mette et qu'on continue à tirer. », l. 45-46). Il s'agit d'une guerre de position. Enfin, tout le chapitre V évoque la boue qui, on le sait, a été l'un des fléaux de la Première Guerre mondiale, pour les soldats condamnés à combattre dans les tranchées.
6. Le chapitre IV décrit une scène d'attaque de chars. Avec le ton caractéristique du narrateur, les pires horreurs sont présentées de manière détachée, ce qui donne un côté encore plus atroce à la description. Ainsi, le lance-flammes est comparé à un feu qui allumerait des châtaignes (l. 123-124), et l'analogie des lignes 124-125 résonne d'une ironie très tragique : « il faut fendre la coupole du char avant de se servir du lance-flammes, sans ça il éclate (comme les châtaignes) et les types à l'intérieur sont mal cuits ». La manière dont les occupants du troisième char sont tués est là aussi très violente, même si le narrateur présente leur victoire avec un détachement presque enfantin qui glace le dos, comme le prouvent les expressions que nous soulignons ici : « On a fini par se débarrasser de ce troisième char en chargeant un bazooka avec de la poudre à éternuer et ceux à l'intérieur se sont tellement cognés le crâne sur le blindage qu'on n'a sorti que des cadavres. Seul le conducteur vivait encore un peu, mais il s'était pris la tête dans le volant sans pouvoir la retirer, alors plutôt que d'abîmer le char qui n'avait rien, on a coupé la tête du type. » (l. 131-137). La fin du chapitre, qui énumère les morts et les vivants et s'achève sur la mention – qui nous fait sourire – du « bras de Slim » sonne, là encore, de manière très tragique (voir l'encadré « L'humour noir », p. 301).
7. Le chapitre VIII est assez court, mais il est très révélateur de la naïveté du regard que le narrateur pose sur les combats qui apparaissent pour lui comme un jeu. Lorsqu'il décrit des combats aériens entre parachutistes, il le fait en ces termes (c'est nous qui soulignons) : « deux rigolos », « des prises de judo », « ils ont joué à se couper, au couteau, les cordes de leurs parachutes », « Malheureusement, le vent les a séparés », « ils ont été obligés de continuer à coups de fusil ». Le narrateur assiste à un véritable spectacle, presque à une comédie : « J'ai rarement vu d'aussi bons tireurs. » Là encore, le chapitre se clôt sur un effet de chute très comique, en raison du décalage entre ce qui vient d'être observé et décrit, et la réalité de la situation. Le modalisateur « un peu » renforce cet aspect comique : « Tout de suite, on est en train de les enterrer parce qu'ils sont tombés d'un peu haut. »
8. Le narrateur part en « permission de convalescence » (l. 207). Il en profite pour danser avec des jeunes filles

dans les bals organisés par la Croix-Rouge (voir chapitre X), et pour avoir des relations sexuelles tarifées avec des jeunes filles allemandes qui vendent leurs « services » aux soldats français (« Je suis sorti, j'en ai trouvé tout de suite beaucoup d'autres, pas le même genre, plus compréhensives, mais c'est cinq cents francs minimum, encore parce que je suis blessé. C'est drôle, celles-là ont l'accent allemand. », l. 221-223). Il boit du cognac et fume ; il fait également la rencontre de Jacqueline, avec qui il va rester en contact.

9. Le narrateur adopte la dernière position dans la patrouille (« Je suis encore le dernier, c'est plus prudent », l. 267 ; « je marchais le dernier comme d'habitude », l. 296). Cette position le sauve lorsque la patrouille se fait attaquer de front, car il est en quelque sorte protégé par les soldats qui le précèdent (« le premier vient de tomber dans un trou de bombe plein d'eau », l. 268). Mais lorsqu'il marche sur la mine, elle le condamne car il se retrouve seul, ses camarades continuent leur chemin, il ne peut plus rien faire d'autre que d'attendre sans pouvoir bouger.

10. On peut parler de fin ouverte, car le récit s'achève au moment où le narrateur annonce qu'il va devoir changer de position parce qu'il a des « fourmis » (l. 304). On ne sait donc pas ce qu'il va se passer lorsqu'il aura bougé. Cependant, le fait que le journal s'arrête net à ce moment-là tend à prouver que la mine a joué son rôle et a fait sauter le soldat. On comprend d'ailleurs que c'est un choix presque désespéré du narrateur (« il faut absolument que je le fasse parce que j'en ai assez de la guerre », l. 303-304). Cette fin met en avant l'absurdité de la situation des hommes dans la guerre, car ils apparaissent à leur tour comme de simples fourmis envoyées au combat. Le titre semble ainsi faire référence à cette fin (« il me vient des fourmis ») en même temps qu'il permet de décrire les soldats, déshumanisés, marchant en patrouille comme des patrouilles de fourmis, noirs sous leur casque et la boue qui les recouvre. Leur vie ne vaut plus rien, ils sont véritablement broyés par la guerre, comme on écraserait une fourmi sous notre pied.

CHAPITRE 6



L'humain et ses limites

Entrer par l'image → manuel p. 304

Partenaires dans la vie comme dans leur art, Tim Noble et Sue Webster sont des artistes britanniques contemporains. Ils réalisent notamment des « sculptures-ombres » présentant des scènes construites à partir de la vie quotidienne, mais aussi des sculptures de néons très pop art. Les jeux d'ombre et de lumière créés élèvent la matière première utilisée au rang d'objet d'art (voir <http://www.timnobleandsuewebster.com/>).

1. Cette installation est composée de plusieurs éléments :

- un tas d'ordures ménagères, de déchets, de détritus de la société de consommation, évoquant une décharge publique sauvage ;
- une source de lumière hors champ qui projette l'ombre du tas d'ordures sur le mur du fond ;
- l'ombre projetée dont le contour dessine avec une grande précision le profil d'une femme et d'un homme assis dos à dos. Elle boit un verre de vin, il fume une cigarette, l'expression des visages lisible sur l'ombre traduit un moment d'insouciance, de plaisir.

Première surprise : comment ce couple peut-il fumer et boire avec autant de décontraction et de plaisir juste à côté d'un tas d'ordures ? On s'attendrait à voir ce moment de paix et de tranquillité du repos du couple dans un paysage de campagne ou sur une plage, et non près d'un tas d'immondices !

Seconde surprise : le spectateur comprend immédiatement que cette œuvre utilise le principe des ombres chinoises. Ce qui paraît alors d'emblée surprenant, c'est le contraste entre le tas de déchets et l'image projetée. Autant cet amas de déchets semble être le résultat d'un entassement aléatoire évoquant le désordre, autant l'image qui résulte de la projection est d'une grande précision.

2. Le premier plan est un tas de d'ordures qui évoque la décharge sauvage, composé de canettes, d'emballages métalliques ou en plastique, de restes de nourriture, de rouleaux de papier toilette. Un couple de mouettes est venu se nourrir de ces déchets. Il existe plusieurs versions de cette œuvre. Dans celle-ci, les mouettes semblent vivantes et occupées à manger, mais dans une autre version, elles semblent mortes, comme étouffées par le plastique avalé. Le tout évoque l'idée de pollution, de désastre écologique,

et renvoie à l'idée que l'homme occidental (*White Trash / poubelle de blanc*) est le plus gros pollueur de la planète, qu'il consomme et qu'il est dans l'incapacité de gérer ses déchets et donc l'impact de son attitude sur l'environnement.

3. a. Les ombres chinoises sont le résultat de la projection avec agrandissement de formes découpées sur un écran.

b. On devrait s'attendre à avoir au premier plan une forme découpée identique à l'ombre projetée. Or, ici, les éléments s'opposent :

- tas d'ordures informe désordonné / ombre au dessin précis ;
- masse colorée au premier plan / ombre noire ;
- saleté au premier plan / beauté stéréotypée au second ;
- l'association du tas d'ordures et de l'ombre, de l'ordre de l'oxymore (le pire et le meilleur) est le déclencheur de la prise de conscience du spectateur.

c. Les deux personnages sont dans une posture décontractée, insouciance. Assis dos à dos, fumant, buvant, donc consommant, chacun semblant plongé dans une douce rêverie... On devine un sourire sur le visage de la femme ; la posture des corps laisse penser qu'ils sont dans un moment d'insouciance, de plaisir, qu'ils rêvent, qu'ils regardent un ciel étoilé...

Évidemment, leur attitude traduit une absence totale de prise de conscience face à leur mode de vie qui génère ce tas d'ordures ménagères au premier plan (six mois de gaspillage de la vie d'un couple).

4. Cette installation met en évidence l'absence de prise de conscience de la société occidentale, donc des pays riches, face à son mode de vie et à la pollution, au désastre écologique qui en résulte.

Les artistes ne se posent pas en juges, ils formulent en quelque sorte une autocritique dans la mesure où cette œuvre est un autoportrait.

Il ne s'agit pas de recycler les déchets, il s'agit de changer de mode de consommation pour ne plus en créer. Ici, les mouettes sont vivantes et semblent se nourrir, faute de mieux car nous vidons les océans, de nos déchets. Dans l'autre version, la présence des mouettes, représentées mortes, fonctionne comme une morale plus cinglante à cette fable : le couple de mouettes est l'image prémonitoire du couple d'artistes Webster Noble...

TEXTE 1 L'être humain, un prédateur

→ manuel p. 306

► Alice Ferney, *Le Règne du vivant*, Actes Sud, 2014, p. 11-12.

Le Règne du vivant peut être considéré comme un roman écologique. Il manifeste une forme d'engagement de l'auteure en faveur du respect des mers et des océans soumis à la prédation de l'homme. L'écriture d'Alice Ferney est à la fois forte et sensible, comme le texte étudié extrait du préambule le met en évidence. Il est à noter que certains passages du livre sont disponibles pour l'écoute en podcast sur France Culture.

QUESTIONS

1. Le texte fait entrer en opposition l'horreur de la dégradation des mers par l'homme – comme le souligne à titre exemplaire l'énumération à valeur dépréciative à la ligne 5 – et leur beauté naturelle et sauvage. Au cynisme et à l'avidité irrespectueuse des hommes répond notamment la nature pacifique des baleines qui incarnent une beauté sereine en voie de disparition. L'extrait met ainsi en tension deux enjeux, celui de la dénonciation avec des affirmations radicales comme « le globe terrestre devenait l'égout des hommes » (l. 7), et celui de l'hommage à la nature souligné à titre exemplaire par le recours à la personnification : « ou bien la mer couchée que la tempête met debout » (l. 23-24).
2. Ce texte se présente comme un témoignage puisqu'il représente le rapport d'un cameraman embarqué sur un bateau de militants écologistes. Le recours au passé composé qui structure le récit synthétique, « j'ai regardé » (l. 2), « j'ai filmé » (l. 4), « j'ai vu » (l. 10), indique bien que le narrateur se situe d'abord comme un témoin. Cependant, le texte n'est jamais neutre. Il a valeur de dénonciation. Les caractérisations de l'homme prédateur sont radicales, comme en atteste la phrase suivante : « j'ai su de quoi les humains sont capables » (l. 13). L'interrogation finale (« Quel usage faisons-nous du monde ? », l. 25) constitue la chute du réquisitoire.
3. Les mers représentent, comme les forêts, les conditions de la survie de l'homme sur terre. Or, le « règne du vivant » correspond à une mer non souillée, non attaquée par l'homme, une mer source de vie, libérée de son oppresseur.

À vous de jouer !

On pourra ici étendre le réquisitoire à d'autres dégradations commises par l'homme : déforestation, braconnage, raréfaction des abeilles à cause de l'usage

des pesticides... Il pourra être productif de conserver la structure narrative de l'auteure sous la forme d'un témoignage : « j'ai vu, j'ai regardé », etc.

TEXTE ÉCHO « La civilisation »

→ manuel p. 307

► Victor Hugo, « La civilisation », *Toute la Lyre*, III, XX, 1854-1875.

QUESTIONS

1. Victor Hugo s'adresse aux sociétés occidentales qui colonisent les régions du monde en détruisant leur part d'indépendance et d'autonomie. Véritable dénonciation, le poème pointe les dérives de l'impérialisme colonialiste qui met en évidence la supériorité forcée d'une culture sur une autre.
2. L'énumération de lieux, « des Andes au Tibet, du Nil aux Cordillères » (v. 3) rappelle l'omniprésence de la soumission des peuples dits « sauvages » (au sens de proches de la nature) par les sociétés « civilisées ».
3. Tuées, chassées de leur espace vital, les baleines décrites par Alice Ferney subissent un sort comparable aux peuples primitifs, qui ont vu leur territoire se réduire avec l'arrivée des sociétés occidentales ayant fait usage de la force pour imposer leur domination.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Victor Hugo dénonce la colonisation du monde par les Occidentaux. Au nom de quoi la critique-t-il ? Cette vigoureuse diatribe contre ce que ses contemporains nomment « civilisation » repose sur un éloge de la nature, qui est personnifiée et reçoit ainsi des vertus morales qui caractériseraient aussi les peuples non Occidentaux. Implicitement, le poète défend une autre idée de la civilisation qui reposerait sur les Lumières.

I. Victor Hugo défend la nature.

1. Le poète dénonce le viol que les Occidentaux infligent à la nature (« vous troublez », v. 9 ; « vous violez », v. 10 ; « vous chassez », v. 11). La nature est animée ; elle est habitée par les dieux (« miroirs d'un dieu secret », v. 9) et personnifiée.
2. Par opposition à cette violence, la nature apparaît comme le règne de l'innocence (du latin *in/nocere* : « qui ne nuit pas, qui ne fait pas de mal ») : « votre frère naïf et sombre » (v. 12) ; (« Adam », v. 15) et de l'intégrité (« Cette vieille nature âpre, hautaine, intègre », v. 31 ; « l'homme lion », v. 33).

3. La « civilisation » apparaît comme une maladie : « vous l'enfièvrez » (v. 8).
4. La beauté naturelle est opposée à la laideur de la civilisation (v. 8 : « immonde » s'oppose à la rime à « monde » (v. 7), du latin *mundus*, qui désigne le cosmos caractérisé par son ordre et sa beauté).
5. Les crimes des Occidentaux sont d'autant plus graves qu'ils relèvent du fratricide (v. 12) et du parricide (v. 15).

II. Le poète cherche à promouvoir une autre idée de la civilisation.

1. Victor Hugo met explicitement à distance la conception que ses contemporains se font de la civilisation, comme le prouvent les expressions que nous faisons apparaître ici en italique : « *ce que vous appelez civilisation* dans votre obscur jargon » (v. 1) ; « *vous croyez civiliser un monde* » (v. 7)
2. Il dénonce une « civilisation » mercantile, « idolâtre du dieu dollar » (v. 19), matérialiste (« Vautré dans la matière et la cupidité », v. 17) et reconnaît une grandeur spirituelle aux civilisations non occidentales (opposition entre le culte du soleil et l'idolâtrie de l'argent aux v. 19-22).
3. « Obscur » (v. 1) permet de comprendre ce qui, pour Hugo, serait une véritable civilisation : un progrès fondé sur les lumières (voir Hugo, p. 44 : « L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme »). Hugo dénonce la méconnaissance des peuples indigènes par les Occidentaux.
4. Un véritable progrès reposerait sur des valeurs morales, et notamment sur la liberté (v. 19-22).

TEXTE 2 Le progrès, source

de catastrophe ? → manuel p. 308-309

► René Barjavel, *Ravage*, Denoël, 1943.

La science-fiction constitue un bon moyen de réfléchir à l'évolution des sociétés et notamment, pour ce qui concerne Barjavel, aux déviations possibles liées aux avancées technologiques. Apocalypse, fin du monde, dystopie, sont des termes utilisés pour caractériser une œuvre qui, comme Ravage, traduit la méfiance de son créateur vis-à-vis de la prétendue omniscience de l'homme.

QUESTIONS

1. Le forgeron a cherché à alléger son quotidien en concevant une machine capable de faire avancer sa rouette au moyen de la vapeur.
2. Le patriarche, seul survivant du monde ultramoderne, ne peut accepter une invention se rapprochant de celles conçues par les hommes du monde d'avant, conduits à leur perte par la facilité, et donc par la paresse engendrées par ces machines.

3. « Dans leurs cerveaux [...] » (l. 28), « ils ne savaient plus » (l. 26-27) : le patriarche décrit l'aliénation des hommes par la technique. Ces derniers, ainsi, ne sont plus capables de penser par eux-mêmes. Pour autant, le vrai danger apparaît au-delà des machines *stricto sensu*. C'est plutôt cette imagination affolante et extraordinaire des hommes qui permet de réussir des prouesses sans cesse plus sophistiquées, qui les conduisent à l'illusion d'une maîtrise totale en mettant en péril leur liberté individuelle.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Le dispositif chronologique du roman de Barjavel donne au patriarche un regard à la fois rétrospectif et prospectif sur les techniques. Il se trouve dans la situation extraordinaire du roi mythique Thamou, dans le mythe de Theuth raconté par Socrate dans le *Phèdre* de Platon (274b-275b), qui peut choisir s'il est souhaitable ou pas d'utiliser certaines techniques. La confrontation entre le forgeron et le patriarche nous invite à réfléchir sur les relations entre technique et liberté.

I. En première analyse, comme le soutient le forgeron, la technique est un moyen de libération par rapport au travail.

1. La technique est un produit de l'ingéniosité et de la liberté humaines, qui se marquent notamment par la capacité à inventer du nouveau. Le forgeron fait preuve d'habileté, de réflexion en inventant la machine à vapeur.
2. La machine à vapeur est autonome : certes, elle est fabriquée par des hommes qui la règlent et la réparent, mais contrairement à un marteau, par exemple, elle ne requiert pas une manipulation permanente.
3. Les machines, affirme le forgeron, « épargneront aux hommes, mes frères, beaucoup de leurs peines de chaque jour » (l. 15-16).

II. Mais c'est précisément en retirant l'usage de nos mains que la technique nous aliène, affirme le patriarche.

1. Le patriarche est présenté comme un sage (l. 13) qui anticipe (ou connaît par son expérience passée) les effets à long terme des machines et la révolution qu'introduit la machine à vapeur. Or d'après lui, « les hommes se perdirent justement parce qu'ils avaient voulu épargner leur peine » (l. 24-25). Le travail ancre les hommes dans la réalité. Ils économisent la nature parce que cela leur coûte de la peine d'en exploiter les ressources. Sans cette peine, peut-être l'exploiteront-ils à outrance.
2. Ne plus faire les choses par nous-mêmes nous prive d'autonomie, sur le plan physique et intellectuel. Ainsi, les correcteurs d'orthographe ne sont pas mauvais en soi, mais nous risquons de ne plus

faire l'effort de connaître l'orthographe et de nous en remettre aux machines. Il en va de même pour les hommes de *Ravage* : « Ils ne savaient plus se servir de leurs mains » (l. 28).

3. Ce n'est pas seulement le travail mais la vie même qui est menacée par les machines. Dans *Ravage*, les hommes s'en remettent à des machines pour sentir : « Elles travaillaient, marchaient, regardaient, écoutaient pour eux. » (l. 27-28). C'est le corps humain lui-même qui se dégrade : « Autour de leurs os, leur chair inutile avait fondu » ; « Il ne leur restait qu'à mourir ».

✚ Cette question peut également être proposée comme un « essai ». On la traitera alors en s'appuyant sur davantage de références extérieures au texte de Barjavel : corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

✚ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE ÉCHO Les hommes livrés

à eux-mêmes

→ manuel p. 309

- Platon, *Le Politique*, 274 b-d, IV^e s. av. J.-C., trad. L. Brisson et J.-F. Pradeau, Flammarion, 2008.

QUESTIONS

1. L'âge d'or garantissait une prospérité mise à mal lorsque cette période a pris fin. Dès lors, l'Homme s'est retrouvé démuné et contraint de vivre par ses propres moyens.
2. Selon Platon, la technique a permis de retrouver la prospérité de l'âge d'or et de garantir une vie confortable aux hommes, grâce aux dons des dieux qui ont apporté les savoir-faire nécessaires à la société.
3. Alors que Barjavel considérait la technique comme aliénation, Platon en fait l'éloge en raison des ressources apportées par les innovations.

TEXTE 3 La catastrophe invisible

→ manuel p. 310

- Élisabeth Filhol, *La Centrale*, P.O.L., 2010, p. 131-132.

Le roman s'intéresse aux conditions de travail des ouvriers de l'industrie nucléaire, et précisément à ceux qui œuvrent à l'intérieur des centrales. Il correspond ainsi à une forme de reportage visant à appréhender le mode de vie atypique que leur impose cette profession saisonnière non exempte de dangerosité. Si le récit ne s'impose pas comme un pamphlet contre le nucléaire, il participe subtilement à un questionnement sur sa rai-

son d'être et ses conséquences. Incidemment, comme c'est le cas dans l'extrait étudié, l'évocation des centrales nucléaires françaises fait écho à la catastrophe de Tchernobyl. Il est à noter que le roman a été adapté au cinéma : Grand Central (2013).

QUESTIONS

1. La Centrale s'intéresse au quotidien des Finlandais et des Suédois et revient sur la catastrophe de Tchernobyl. L'extrait montre un monde clos, fermé sur lui-même, tentant d'échapper au nuage radioactif.
2. L'adjectif « normal » insiste sur la tentative des habitants de se rassurer face à cet ennemi invisible. En répétant l'antiphrase « tout est normal », Filhol montre ironiquement que rien n'est plus pareil, depuis les rues désertes jusqu'aux écoles fermées, dans une tentative désespérée de protection : « les murs n'arrêtent rien, pourtant [...] » (l. 1).
3. La catastrophe de Tchernobyl, qui a plongé l'Europe dans un nuage radioactif invisible, a montré toutes les limites de l'énergie nucléaire. Car le danger est bien là : un ennemi impalpable et pourtant dangereux, provoquant cancers et autres maladies, impossible à stopper dans sa conquête des territoires touchés.

TEXTE 4 L'écrivain, porte-parole

de la cause écologique → manuel p. 311

- Romain Gary, *Les Racines du ciel*, 1956, préface, Gallimard, 1980.

Livre majeur de Romain Gary, Les Racines du ciel sont pourtant moins célèbres et surtout moins étudiées en classe que La Vie devant soi ou La Promesse de l'aube. Cependant, l'actualité du roman reste remarquable. Son personnage principal, Morel, est ainsi engagé dans la lutte contre le braconnage des défenses d'éléphants, qui contribue à leur extermination. Au milieu du XX^e siècle, donc en avance sur son temps, Gary alerte les consciences sur un sujet brûlant en donnant à réfléchir sur le rapport entre l'humain et son écosystème.

QUESTIONS

1. – « roman écologique » (l. 2) : œuvre de fiction prenant la défense de l'environnement, réquisitoire contre les pratiques humaines ;
– « biosphère menacée » (l. 3) : monde en péril par la surproduction et la surconsommation ;
– « l'ampleur du péril » (l. 4) : rien n'est épargné par l'homme, tout est touché.
2. L'être humain est en partie « inhumain » lorsqu'il s'autorise à massacrer les espèces naturelles. Capable d'anéantir pour son propre confort et de dé-

truire l'habitat des autres espèces, l'homme n'est-il pas, au fond, le plus grand prédateur de la terre ?

À vous de jouer !

Accroche : jeunesse mobilisée pour l'environnement (Ex. : « Fridays for future »)

- I. Retour sur les années de prise de conscience
- II. Accords de Paris (2015) mais retrait des États-Unis
- III. Tentatives infructueuses d'unité internationale et accroissement du péril.

VERS LE BAC

Essai littéraire

I. La littérature peut avoir la valeur d'un témoignage (fonction documentaire).

- A. L'auteur agit comme un enquêteur (documentations, recherches).
- B. La littérature décrit précisément des situations inacceptables. Rôle des descriptions.
- C. La littérature donne la parole à des témoins, à des victimes....

On est ici dans une logique « naturaliste », au sens où l'écrivain ne se contente pas de faire allusion à des faits. Il s'en empare complètement et cherche à les appréhender rigoureusement.

II. La littérature peut avoir l'enjeu d'un réquisitoire (fonction d'interpellation).

- A. La littérature, notamment contemporaine, privilégie, du point de vue énonciatif, la première personne du singulier. Elle cherche à établir un lien direct avec le lecteur.
- B. Les exemples de la séquence montrent que le texte littéraire ne cherche pas simplement à exposer les faits : il prend parti.
- C. L'attention portée aux personnages permet d'en faire « habilement » des porte-parole des colères ou des engagements d'un auteur.

III. La littérature a la vertu de participer à la remise en cause des certitudes acquises.

- A. Les textes de la séquence ont une portée philosophique sous-jacente. On ne lit pas ces livres de façon neutre.
- B. Le roman d'anticipation permet de figurer ce qui peut advenir si rien n'évolue dans les mentalités.
- C. L'œuvre littéraire a la vertu de questionner et de provoquer l'élargissement des interrogations. L'envie de lire répond ainsi, pour une part, au besoin de renouveler son regard et ses certitudes sur le monde.

TEXTE 5 | Après la catastrophe

→ manuel p. 312

- Antoine Volodine, *Terminus radieux*, « Fiction & Cie », Seuil, 2014, « Points », 2015.

Antoine Volodine inscrit son œuvre littéraire dans une catégorie à part qu'il caractérise comme le « post-exotisme », notion elle-même définie comme « une littérature de l'ailleurs qui va vers l'ailleurs ». L'œuvre de Volodine présente une autre singularité : elle s'apparente en effet à celle d'un collectif d'écrivains en prison. L'auteur publie ainsi leurs écrits sous différents pseudonymes. L'unité d'ensemble tient au fait que ses personnages errent, comme c'est le cas de l'extrait étudié, dans un univers d'après la catastrophe, qu'elle soit simplement existentielle, politique ou plus largement écologique.

QUESTIONS

1. On relève le champ lexical du nucléaire : « rayonnements » (l. 2), « poussières radioactives » (l. 10). Les personnages apparaissent affaiblis, voire agonisants, ayant été surexposés aux radiations. De même, leur fuite de « vingt-neuf jours » (l. 1) prouve que l'accident a eu lieu il y a peu de temps.
2. L'extrait souligne le désastre engendré par un accident nucléaire, depuis les maladies provoquées par le nuage jusqu'au paysage ravagé. Le livre en lui-même tend à rappeler les risques et les conséquences des centrales nucléaires, avec un impact désastreux sur toute forme de vie.
3. Les personnages sont proches de la mort. Épuisés, ils tentent de s'enfuir. Vassilissa Marachvili « n'en [peut] plus » (l. 11) et se demande si, justement, la mort n'est pas déjà en elle. Le mot « terminus » reprend cette idée de délivrance au terme d'une lente agonie. Comment, de même, ne pas établir un parallèle entre l'adjectif « radieux » et le nom « radiation », coupable de cette souffrance insoutenable ?

VERS LE BAC

Essai philosophique

Terminus radieux met en scène des personnes irradiées, auxquelles leur corps rappelle continuellement leur mort prochaine. La proximité de la mort change-t-elle la manière de vivre sa vie ? On pourrait penser qu'elle l'intensifie, ou au contraire, qu'elle donne le sentiment de la vanité des choses terrestres.

I. L'humanité se caractérise par la conscience de la mort.

1. Seuls parmi les animaux, semble-t-il, les hommes sont conscients qu'ils vont mourir.
2. Cette perspective condamne certains de leurs projets à rester vains.
3. Mais, ne pouvant supporter cette pensée, ils se perdent dans le divertissement (voir Pascal, *Pensées*, Lafuma 136).

II. Penser à la mort doit donc faire l'objet d'un exercice.

1. Il faut s'exercer à penser à la mort pour l'approprier.

ser. Voir Montaigne, *Essais*, I, 20 : « Que philosopher c'est apprendre à mourir ».

2. Cette méditation répétée permet de se préparer à sortir de la vie à chaque instant, sans laisser trop de projets inaccomplis ou de dettes non recon- nues.
3. Cette méditation est empreinte d'une certaine mélancolie (voir Volodine et voir le film de Koji Fukada, *Sayonara*, 2016, sur les derniers jours d'une jeune femme à la suite d'une catastrophe nucléaire).

III. La perspective de la mort donne une intensité plus grande à la vie.

1. Savoir que l'on va mourir peut avoir pour effet d'être davantage attentif à la beauté de la vie comme à celle d'un paysage (voir Antoine Volodine et voir le film de Koji Fukada, *Sayonara*, 2016).
2. La souffrance, et en particulier la difficulté à en parler peut prendre une intensité tragique quand on sait qu'aucune autre occasion ne sera donnée. Voir Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde*, 1990.
3. Cette conscience peut avoir pour effet de vivre davantage au présent, sans faire de projets pour un avenir auquel nous ne sommes pas certains de parvenir.

TEXTE 6 Le mythe du retour à la nature

→ manuel p. 314

- Éric Plamondon, *Taqawan*, Quidam Éditeur, 2017, p. 70-71.

Ce récit de Plamondon possède un double enjeu. En premier lieu, il repose sur une intrigue liée à l'intervention des policiers de la Sûreté du Québec le 11 juin 1981 dans une réserve amérindienne. En second lieu, il cherche à appréhender, selon une perspective ethnographique, la culture du peuple Micmac. Le romancier adopte une structure narrative fragmentée, donnant un titre à chaque courte section qui se succède. L'étude de l'extrait pourra se coupler de la proposition d'une lecture cursive : le roman graphique de Joe Sacco, *Payer la terre* (Éditions Futuropolis).

QUESTIONS

1. Le récit est construit comme un conte apaisant. Ainsi, l'évocation des « pouvoirs magiques » (l. 9) ou de cette rivière qui prend vie contribue à la légende. Pourtant, l'auteur montre explicitement le caractère véridique des faits relatés, avec l'allusion aux Européens : « qui n'auront de cesse de conquérir le continent » (l. 4-5).

2. Les Mi'gmaq vivent en accord avec la nature : « huttes en écorce » (l. 8), « eau potable » (l. 16), « minimum de réserves » (l. 18). Ce peuple premier utilise seulement ce dont il a besoin et remercie la nature pour ses ressources essentielles : « priant des monstres [...] à têtes d'animaux » (l. 9).
3. La dernière phrase soulève la question de l'identité, très prégnante dans les sociétés contemporaines. Comment créer une unité et une osmose en partageant des valeurs communes tout en préservant sa singularité ? Ce peuple n'est-il pas l'illustration d'une vie simple où chacun vit selon ses besoins sans se préoccuper des différences ?

RÉSONANCES Un conte écologique en plein Pacifique

→ manuel p. 315

- Dominique Dhombres, « Un conte écologique en plein Pacifique », *Le Monde*, 21 septembre 2006.

QUESTIONS

1. L'article de Dominique Dhombres a été publié le 21 septembre dans le journal *Le Monde* sous le titre « Un conte écologique en plein Pacifique ». On en déduit par conséquent son appartenance au genre de l'article de presse. Les renseignements donnés (chiffres) soulignent l'intention informative propre à l'article journalistique.
2. Le titre, ironique, insiste sur ce désastre multiple évoqué par l'auteur. À près de 3 000 km des côtes australiennes, cette petite île perdue dans l'océan n'a su échapper à la surexploitation des ressources, notamment du phosphate, édifiant ainsi une « décharge à ciel ouvert » (l. 20). En outre, la surconsommation a plongé l'île dans une dystopie totale, où débris et déchets s'entassent aux côtés des hommes.
3. L'île de Nauru, bien qu'isolée, apparaît comme un témoin sensible des dérives d'une société consommatrice qui produit et achète sans compter, au détriment de l'environnement. L'occasion de montrer, aussi, que la surexploitation n'est pas seulement un désastre écologique mais bien un scandale sanitaire et humain.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 317

- Evgueni Zamiatine, *Nous*, 1924, traduit du russe par H. Henri, Actes Sud, 2017.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 22

Jusqu'où s'étendent les pouvoirs de la technique ?

TEXTE 1 L'intelligence technique de l'homme

→ manuel p. 318-319

► Henri Bergson, *L'Évolution créatrice*, 1907, PUF, 1959, chap. 2, p. 139-140.

Henri Bergson est un philosophe français, prix Nobel de littérature pour l'ensemble de son œuvre philosophique. Dans *L'Évolution créatrice*, il étudie l'élan vital qui préside à l'évolution des espèces et permet de comprendre la continuité entre tous les vivants. Il y mène une étude du pouvoir de l'intelligence qu'il distingue de l'intuition. L'intelligence est tournée vers l'action et non vers la contemplation, elle pense dans l'espace et non dans la durée.

QUESTIONS

1. On associe généralement l'intelligence au savoir, à la contemplation, ce que les Grecs nommaient la *theoria* par différence avec la *praxis*. Bergson considère que l'invention mécanique est une dimension essentielle de l'intelligence parce qu'elle est la faculté de l'esprit qui permet d'agir en société. Or, « notre vie sociale gravite autour de la fabrication et de l'utilisation d'instruments artificiels » (l. 3-4). Autrement dit, l'existence de produits conçus et réalisés par les humains est au centre de notre relation aux autres. On peut penser aujourd'hui au téléphone, par exemple, qui permet de garder contact plus rapidement que le courrier postal. L'intelligence vise la fabrication de nouveaux objets et en particulier des outils qui servent à fabriquer d'autres outils (l. 27). Ce serait le cas de l'ordinateur aujourd'hui ou du moteur à vapeur à l'époque de Bergson. Ces outils sont désormais indispensables à nos actions les plus courantes. Or, l'intelligence étant la faculté de l'esprit tournée vers l'action, l'invention mécanique est donc son activité essentielle, celle qui la caractérise.
2. L'importance de la technique passe souvent inaperçue dans l'histoire humaine parce que les effets qu'elle possède n'apparaissent que dans la durée. Il faut du temps pour qu'ils se manifestent complètement. Si bien que lorsque les effets apparaissent, nous ne les relierons pas à la cause première qui est la fabrication de nouveaux objets techniques. Ainsi, par exemple, la machine à vapeur a de nombreux effets perceptibles dans notre vie sociale mais nous ou-

blions de relier les effets à la cause. Si nous faisons des courses en voiture et qu'ainsi nous n'avons pas à porter de lourds sacs en revenant à pied, c'est grâce à l'invention de la machine à vapeur, qui préfigure le moteur à explosion. De même quand nous voyageons en train et que nous parcourons de grandes distances en quelques heures, ce qui nous donne l'impression que Marseille est près de Paris (trois heures de TGV) alors que les deux villes sont séparées de plus de 800 km.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

D'habitude, on utilise la notion d'*Homo sapiens* pour désigner les êtres humains dans le stade ultime de notre évolution, par différence avec *Homo neanderthalensis* ou « Homme de Néandertal ». Cette différence est biologique mais elle permet aussi de considérer que l'être humain est doué d'une intelligence qui le distingue des autres espèces *homo* et plus largement des autres espèces d'animaux : l'être humain est doué d'une intelligence qui est la faculté de l'esprit qui permet la réflexion et la connaissance.

Bergson remplace cette notion par celle d'*Homo faber* parce que si l'intelligence est la faculté essentielle de l'esprit humain, sa fonction n'est pas d'abord celle du savoir. *Sapiens* en latin signifie « intelligent, raisonnable, sage ». Or, pour Bergson, l'intelligence n'a pas pour premier rôle d'être sage au sens de savant, d'avoir des connaissances théoriques, mais de fabriquer des outils. Elle est la faculté de l'esprit qui dirige nos actions dans le sens du plus pratique, du plus efficace. Pour augmenter l'efficacité de leurs actions, les humains fabriquent des outils qui augmentent leur force, leur précision, leur rapidité et donc leur efficacité. Selon Bergson, c'est cette activité qui caractérise les êtres humains davantage que celle du développement des connaissances.

TEXTE ÉCHO « Comme maîtres et possesseurs de la nature »

→ manuel p. 319

► René Descartes, *Discours de la méthode*, VI, 1637.

Descartes est un philosophe français. Son œuvre porte sur la métaphysique, la théorie de la connaissance, la liberté et l'anthropologie. Il renonça à publier *Le Traité du Monde* qui soutenait la thèse héliocentrique à

cause de la condamnation de Galilée. Le Discours de la méthode était la préface de ce traité, il sera publié en 1637 avec La Dioptrique, Les Météores, et la Géométrie, extraites du Traité. Ce dernier fut publié, de façon posthume, en 1664.

QUESTIONS

1. Descartes plaide pour la diffusion du savoir scientifique pour deux raisons. Une raison négative est de ne pas propager les erreurs issues de « cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles » (l. 8-9). Par exemple, on enseignait la théorie géocentrique issue de la philosophie d'Aristote. Une raison positive a pour principe « la loi qui nous oblige à procurer [...] le bien général de tous les hommes. » (l. 5-6). Autrement dit, le savoir scientifique a des effets pratiques positifs, il faut donc le diffuser pour que tous les humains puissent en profiter.
2. La science permet de connaître « la force et les actions » (l. 10) des principaux éléments de la nature (le feu, l'eau, les airs, les astres), de comprendre les causes des phénomènes. Ainsi, il serait possible de les « employer » (l. 13) comme l'artisan déploie sa technique pour fabriquer ou réparer des objets. Descartes pense donc les techniques comme des applications des sciences.
Être comme maître de la nature c'est être capable d'expliquer les phénomènes, de les maîtriser, donc les anticiper et les prévoir, ce que font les scientifiques aujourd'hui par leurs expériences. Ainsi peut-on être « comme possesseur » de la nature, parce que les effets sont maîtrisés et qu'il est possible de les diriger vers un objet particulier. Par exemple, en maîtrisant le mouvement de l'eau, sa masse et son flux, il est possible de construire un barrage ou un moulin à eau, d'utiliser la force de cet élément pour un usage technique. Descartes écrit « comme » parce que la nature n'est pas aux mains des humains, elle a été créée par Dieu. Seul Dieu est véritablement maître et possesseur de la nature.
3. Les bénéfices attendus sont d'une part « l'invention d'une infinité d'artifices » (l. 15-16), c'est-à-dire d'objets, d'outils artificiels, par opposition à des êtres naturels. Ils permettront de jouir des « fruits de la terre ». On peut penser par exemple aux outils dans le domaine agricole. Surtout, selon Descartes, la technique permettra d'améliorer « la conservation de la santé » (l. 18). La médecine serait donc le domaine dans lequel on peut attendre les plus grands bénéfices de la technique. En connaissant mieux le corps, on peut mieux comprendre les maladies et ainsi développer des traitements qui permettront de le soigner. Or, l'esprit lui-même dépend du tempérament et de la santé du corps. Dès lors, soigner le corps permettrait de rendre les hommes plus sages (l. 23).

TEXTE 2 La provocation

de la nature

→ manuel p. 320

► Martin Heidegger, « La question de la technique » [1953], in *Essais et Conférences*, traduit de l'allemand par A. Préau, Gallimard, 1996, p. 20-21.

Martin Heidegger est un philosophe allemand, auteur d'une œuvre phénoménologique et relevant de l'histoire de la philosophie. Disciple de Husserl, il a ensuite bâti une philosophie qui eut une grande influence sur les philosophes français. Depuis plusieurs années, les historiens et les philosophes prennent davantage conscience des rapports entre Heidegger et le nazisme : dès les années 1930, Heidegger est proche du parti nazi et sa philosophie est relue par certains à l'aune de cet engagement nazi. Dans son œuvre tardive, il étudie les fondements métaphysiques de la modernité et soutient que la technique est le phénomène fondamental des temps modernes.

QUESTIONS

1. L'extraction du pétrole par puits conventionnel ou pour le pétrole de schiste par fracturation hydraulique, les mines de charbon, les mines d'uranium sont des méthodes modernes utilisées pour avoir des matières premières produisant de l'énergie, par combustion. Ces méthodes se distinguent de l'usage des moulins à vent en ce qu'elles permettent une accumulation de matières premières (barils de pétrole par exemple). Elles sont sous le contrôle des exploitants, par différence avec le vent qui n'est pas contrôlé. Enfin, elles exigent une combustion qui fait disparaître la matière et produit des gaz à effet de serre, et donc transforme la nature, tandis que le moulin à vent ne produit pas de gaz à effet de serre puisqu'il n'y a pas de combustion, et donc utilise l'énergie naturelle sans bouleverser l'équilibre naturel.
2. On peut distinguer l'usage agricole de la terre de celui qu'on fait d'elle dans le cas de l'extraction du charbon dans la mesure où le travail de la terre n'est pas une pro-vocation, du moins avant la machinisation et le développement industriel de l'agriculture (avec des intrants chimiques) : il s'agit de « confier la semence aux forces de la croissance » (l. 18), la terre est entourée de soins (l. 16). Au contraire, dans l'extraction de charbon, elle est considérée comme un « entrepôt de minerais » (l. 14) qu'il s'agit d'exploiter en pro-voquant la terre. Celle-ci est « mise en demeure de livrer une énergie » (l. 7). À l'issue de ce processus, la terre a perdu les qualités qui ont conduit à son exploitation. Elle n'est plus habitable ou cultivable.

VERS LE BAC

Essai philosophique

La technique avant la révolution industrielle était une pro-duction au sens de la *poiesis* soutient Heidegger (l. 5). Il s'agissait d'utiliser les forces de la

nature, les caractéristiques intrinsèques à la nature pour fabriquer des produits nouveaux : fabriquer de l'énergie en utilisant le vent, des aliments grâce à la production agricole. Cette technique consistait à se servir des qualités données de la nature dont le sol était donc cultivé et soigné afin que ces qualités utiles soient préservées pour les productions à venir.

La technique moderne n'est plus une production mais une « pro-vocation » qui exige de la nature qu'elle donne ce qui est attendu par les humains. Cette exigence conduit à ne plus cultiver mais à extraire de force les éléments jugés utiles. Pour cela, la technique ne se déploie pas seulement à partir des éléments intrinsèques à la nature, elle apporte des intrants chimiques en agriculture ou pour l'extraction du pétrole de schiste par exemple. La technique vise l'accumulation des biens et non plus seulement la production, elle conduit à une destruction souvent irrémédiable des sols exploités. Enfin, elle produit de la pollution.

TEXTE 3 Le point d'Archimède

→ manuel p. 322

- Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, 1958, trad. G. Fradier, Calmann-Lévy, 1983, chap. 6, p. 331-332.

Hannah Arendt est une philosophe allemande qui a ensuite obtenu la nationalité états-unienne. Disciple de Jaspers et de Heidegger, elle fuit l'Allemagne nazie en 1933 pour la France qu'elle quitte en 1940 pour les États-Unis. Son œuvre traite du totalitarisme et de l'extermination des Juifs, de la politique mais aussi de l'anthropologie philosophique. À ce titre, elle distingue le travail de l'œuvre et s'intéresse à la technique. Dans la *Condition de l'homme moderne*, elle cherche à comprendre ce que les hommes font et étudie ainsi le progrès scientifique, en particulier l'invention du télescope par Galilée qui bouleverse notre rapport à la Terre.

QUESTIONS

1. « Nous manions la nature d'un point de l'univers situé hors du globe » (l. 6) parce que les sciences et les techniques actuelles nous permettent d'agir sur la nature terrestre de façon analogue à ce qui se passe pour des phénomènes extra-terrestres, comme les processus énergétiques du soleil ou l'évolution cosmique (l. 3-4). Nos interventions sur la nature terrestre sont telles qu'elles mettent « en danger le processus naturel de la vie » (l. 11). Nous agissons comme si nous n'appartenions pas aux espèces vivantes et comme si nous ne vivions pas sur Terre. Nous intervenons sur les phénomènes biologiques comme si ceux-ci étaient des objets distincts de notre propre vie qui se déroulerait hors du globe.

2. Pour Arendt, la modernité scientifique se caractériserait par un désir d'objectivité absolue. Prendre de la distance par rapport à la Terre pose un problème éthique redoutable, car au lieu d'agir dans un monde dont nous faisons partie, ce qui caractérise la condition humaine, nous prenons des décisions comme si nous étions situés hors du monde. Dans le « Prologue » de la *Condition de l'homme moderne*, Arendt dénonce cette « aliénation à la Terre », cette tentative d'échapper à « l'emprisonnement terrestre ». Le pouvoir formidable que la science nous donne sur la nature nous donne la capacité de détruire notre environnement sans nous rendre compte de ce que nous faisons, en quelque sorte, parce que nous nous situons intellectuellement en un point situé hors du monde. Pour Arendt, l'« amour du monde [...] fut la première victime de la triomphale aliénation des Temps modernes ». La recherche d'un point de vue universel a pour effet un paradoxal détachement et un désengagement par rapport aux affaires terrestres. Le relativisme promu par les théories physiques a pour corrélat un relativisme moral.

3. Les sciences ont permis la conquête de l'espace, dont est contemporaine la *Condition de l'homme moderne*, qui est publiée en 1958, alors que le premier satellite artificiel, le Spoutnik, est lancé dans l'espace par les Soviétiques en 1957. L'exploration spatiale concrétise le point d'Archimède, dans la mesure où, grâce aux techniques, des hommes parviennent à s'extraire de l'atmosphère terrestre. En 1969, pour la première fois, un homme marche sur la Lune.

En outre, le désir d'objectivité absolue, de déprise par rapport à un point de vue terrestre, est rendu possible par les découvertes de la physique au XVII^e siècle, par Galilée notamment, puis au XVIII^e par Newton, qui démontrent que les lois de la nature sont universelles et non particulières à la planète Terre.

TEXTE 4 L'ambivalence des effets de la technique

→ manuel p. 323

- Jacques Ellul, « Réflexions sur l'ambivalence du progrès technique », appendice à *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, 1954, Economica (Classiques des sciences sociales), 1990, p. 402-403.

Jacques Ellul est un historien des institutions et un théoricien de la technique. Dans son œuvre, il entend montrer que la technique ne se réduit pas au machinisme, mais qu'elle imprègne les consciences et toutes les dimensions de la vie sociale par la recherche d'efficacité. La technique n'est donc pas seulement un ensemble de moyens mais un phénomène autonome, dépassant la volonté humaine, échappant ainsi à son contrôle, de sorte qu'existe désormais une dépendance humaine à la technique.

On peut introduire ce texte en visionnant avec les élèves, dans *La vie commence demain (1950)* de Nicoles Vedrès, le documentaire final sur les effets bénéfiques du nucléaire civil opposés aux effets négatifs de l'arme nucléaire, exemplaire de l'opinion d'après laquelle on pourrait distinguer un mauvais usage et un bon usage des techniques qui seraient en elles-mêmes neutres.

QUESTIONS

1. On oppose habituellement les techniques de guerre qui sont mauvaises (l. 2) tandis que les techniques de production sont bonnes (l. 3), parce que les unes seraient des techniques de destruction tandis que les autres seraient des techniques de fabrication. On considère alors que la technique est en elle-même neutre, et qu'il est possible d'en faire un bon ou un mauvais usage. Par exemple, l'énergie nucléaire serait mauvaise quand elle sert à produire des armes de destruction massive et bonne quand elle sert à produire de l'électricité.
2. La technique nucléaire montre bien que la technique peut avoir de multiples effets qui ne vont pas tous dans le même sens. Ainsi, la technique nucléaire a conduit à la fabrication de bombes atomiques qui ont été utilisées pour tuer de nombreux civils (les bombes américaines larguées sur le Japon à Hiroshima et Nagasaki en août 1945 par exemple). La technique nucléaire a aussi permis de développer des centrales nucléaires fournissant de l'énergie électrique qui émet peu de CO₂ mais dont les déchets radioactifs sont dangereux pour l'environnement pendant des milliers d'années. La technique du nucléaire, et plus précisément le principe de la résonance magnétique nucléaire, a conduit au développement de l'imagerie par résonance magnétique (IRM). L'IRM est une technique d'imagerie médicale avancée qui permet la détection et le diagnostic de nombreuses maladies.
3. En elle-même, la productivité permise par la technique n'est pas positive parce que la technique permet de « produire n'importe quoi » (l. 24). Les hommes et les femmes se retrouvent alors inondés de gadgets inutiles (l. 26). La productivité de la technique conduit à la fabrication de choses vaines. Or une vie d'homme est consacrée à ce travail de production inutile, ce qui rend cette vie absurde, dénuée de sens.
4. La technique exerce un pouvoir sur l'homme parce qu'elle établit des valeurs morales, en particulier parce que nos sociétés qui valorisent la technique considèrent qu'il est normal de vouer sa vie au travail productif, sans que l'homme puisse remettre en question ces valeurs puisque son mode de vie est rendu possible par la technique. L'homme ne peut plus contrôler le processus de fabrication, il est soumis aux exigences des techniques de production qu'il utilise.

VERS LE BAC

Essai philosophique

I. De prime abord, on pourrait considérer qu'il y a de bonnes et de mauvaises techniques. Plusieurs critères permettraient de les aborder de façon axiologique :

- A. Les techniques seraient bonnes ou mauvaises selon leurs effets. Les techniques qui ont des effets positifs seraient dites bonnes, tandis que les techniques aux effets négatifs seraient dites mauvaises. De quelle nature sont les effets de la technique ? Ils peuvent concerner les humains ou la nature. Certaines techniques auraient des effets néfastes sur la santé des humains (le nucléaire par exemple), d'autres engendreraient des pollutions dans la nature.
- B. Certaines techniques seraient aliénantes au sens où leur mise en œuvre imposerait des exigences telles aux travailleurs qu'ils ne disposeraient plus de leur autonomie, de choix.
- C. L'usage de la technique permettrait de distinguer les bonnes techniques des mauvaises. Ce ne sont plus les effets de la technique elle-même mais l'orientation de la finalité de la technique, décidée par les humains, qui permet de distinguer les bonnes techniques des mauvaises.

II. Cette division entre bonnes et mauvaises techniques peut être remise en cause.

- A. D'une part, peut-on séparer les techniques en bonnes et mauvaises alors même qu'elles sont nécessaires à la vie humaine ? Le mythe de Prométhée illustre bien la nécessité vitale pour les humains de maîtriser la technique pour assouvir leurs besoins et mener une vie proprement humaine. Ainsi, par exemple, les techniques utilisées en agriculture sont nécessaires pour la production de nos aliments.
- B. D'autre part, Ellul montre bien que cette dichotomie masque l'ambivalence de la technique qui est à la fois productrice et créatrice d'aliénation. Ce sont les mêmes machines qui, d'un côté, produisent les objets dont nous avons besoin dans la vie courante et, d'un autre côté, ont un fonctionnement qui échappe au contrôle des travailleurs et des travailleuses. Il y a une ambivalence dans notre rapport à la technique qui empêche de distinguer nettement entre bonnes et mauvaises techniques.
- C. Enfin, en augmentant la production, la technique conduit à inonder le marché d'objets inutiles à la production desquels des travailleurs consacrent leur vie. Il n'y a donc pas lieu de considérer que les techniques sont bonnes ou mauvaises dans la mesure où leur usage s'inscrit dans un système économique déterminé qui modifie le rapport que nous entretenons avec elles.

TEXTE 5 Le service de la technique

→ manuel p. 324

► Simone Weil, *L'Enracinement*, 1943, Gallimard, 1949, p. 55-57.

Simone Weil est une philosophe française. Son œuvre porte sur le travail, la technique, la spiritualité. Son engagement politique et militant la conduit à travailler en tant qu'ouvrière et à dénoncer l'exploitation sociale des travailleurs. Pendant la Seconde Guerre mondiale, elle s'engage dans la Résistance. Elle meurt d'épuisement physique et moral et de la tuberculose, en 1943. L'Enracinement est une œuvre qui a pour origine une commande de De Gaulle d'un rapport sur les possibilités de redressement de la France. Elle dépasse évidemment cette commande en traitant des besoins de l'âme, du déracinement ouvrier, paysan et de la nation puis, dans une troisième partie de « l'enracinement », c'est-à-dire d'une réintégration dans la société qui passerait notamment par l'éducation et la culture.

On peut introduire ce texte par la scène de travail à la chaîne qui ouvre Les Temps modernes de Chaplin (1936).

QUESTIONS

1. La technique est intimement liée aux intérêts de la production et de la consommation. D'une part, il s'agit d'augmenter les bénéfices de l'entreprise (l. 4-5) par une production plus rapide et en plus grande quantité. D'autre part, il s'agit de satisfaire « les intérêts des consommateurs » (l. 5) par une production à faible coût qui permettent aux consommateurs d'acheter davantage.
2. La technique ne se préoccupe habituellement pas du « bien-être moral des ouvriers » (l. 15), c'est-à-dire de l'effet de leur travail sur leur psychologie et leur santé. Comme l'a expliqué Marx dans *Le Capital* (1867), elle peut être un instrument d'aliénation parce qu'elle supprime l'autonomie des travailleurs qui ne décident pas du rythme du travail, ni du processus de production qui est fixé par les techniciens qui ont conçu la machine et qui la programment. La technique peut être un instrument d'aliénation parce que les travailleurs ne sont propriétaires des produits fabriqués à l'aide des machines. Celles-ci, ainsi que tous les biens produits par les machines, sont possédés par les capitalistes.
3. Les questions humaines et morales peuvent être des questions techniques dans la mesure où les machines sur lesquelles travaillent les ouvriers pourraient être conçues de telle sorte que les ouvriers auraient un pouvoir de décision, une plus grande maîtrise sur le processus de fabrication. De même, il serait possible d'augmenter la sécurité. Il faudrait donc que les concepteurs des machines pensent aux ouvriers qui vont travailler sur elles et non pas seulement aux besoins de la fabrication (l. 32-33).

RÉSONANCES La technique peut-elle se substituer à l'humain ?

→ manuel p. 325

► Inès Daif, « Un ordinateur compose comme les Beatles, à s'y méprendre », *Le Figaro*, 28 septembre 2016.

QUESTIONS

1. On peut parler de créativité de la machine dans la mesure où elle produit une œuvre musicale qui n'existait pas jusqu'alors. Elle s'inspire d'éléments existants dans les œuvres pour composer quelque chose de nouveau. L'originalité n'est pas absolue dans la mesure où il s'agit de composer une œuvre en s'inspirant de ce qui préexiste. Cependant, les humains ne créent-ils pas eux aussi de cette manière ?
2. La technicisation de la création artistique pourrait avoir le bénéfice de créer des œuvres sans effort, libérant du temps pour que les humains fassent autre chose. Cela pourrait également permettre aux spectateurs de demander une œuvre qui soit créée spécialement pour eux, à partir des œuvres existantes qu'ils apprécient.

Néanmoins, une telle technicisation de la création artistique est risquée : seules les informaticiens sont capables de programmer ce type d'intelligence artificielle et même eux ne sont pas capables d'expliquer complètement les résultats d'un système de neurones. Dès lors, cela conduit à placer les humains dans une attitude passive vis-à-vis de cette technologie qu'ils ne peuvent plus contrôler. En outre, une telle technologie est souvent possédée par des entreprises privées qui ont donc un contrôle sur le coût des œuvres. Certes, l'édition musicale et littéraire est déjà soumise à des intérêts privés, mais des lois fixent le prix unique du livre en France ou la durée des droits d'auteur. Si l'œuvre est créée par une intelligence artificielle, il y aurait un vide juridique à combler sur ces questions – sous peine de voir ces œuvres réservées à celles et ceux qui peuvent se les offrir. Enfin, l'art nous intéresse comme réalisation de l'esprit humain et d'une sensibilité. Les œuvres produites informatiquement risquent fort d'être sans âme et sans intérêt.

TEXTE 6 La responsabilité humaine face à la technique

→ manuel p. 326

► Hans Jonas, *Le Principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, 1979, préface, trad. J. Greisch, Flammarion, 1998, p. 15-17.

Hans Jonas est un philosophe allemand. Il fut l'élève de Husserl et de Heidegger, avec Hannah Arendt (voir leur texte, p. 322 et p. 326). Devant les nombreux problèmes

que pose la technique, Hans Jonas soutient que les humains ont une responsabilité nouvelle qui consiste en une attention particulière aux conséquences des actions pour les générations futures. Il faut donc mener une réflexion préalable à l'action qui doit envisager les scénarios pessimistes afin que les actions, en particulier celles de la technique, ne portent pas préjudice aux futures existences.

QUESTIONS

1. La technique fait planer plusieurs menaces sur l'homme. Une « menace physique » (l. 3) d'abord, dans la mesure où certains appareils techniques sont capables de donner la mort : les armes en particulier. Cependant, d'autres menaces existent : sur l'environnement naturel (l. 4) et sur « la nature de l'homme lui-même » (l. 5-6). La technique engendre des « externalités négatives » disent les économistes, c'est-à-dire des effets néfastes, des pollutions (atmosphériques et aquatiques en particulier).

En s'appuyant sur le texte de Günther Anders (p. 343), qui fut lui aussi un condisciple d'Hans Jonas, on peut penser que la menace sur la nature de l'homme tient au fait que son « statut métaphysique » a changé : de « genre des mortels », l'humanité est devenue un « genre mortel », c'est-à-dire qu'il est devenu possible qu'elle disparaisse du fait de la démultiplication de son pouvoir par la technique.

Le vocabulaire employé par Jonas montre le caractère inédit et terrible de la menace que la technique fait penser : « Tout en lui est inédit, sans comparaison possible avec ce qui précède » (l. 7-8). La transformation de la promesse en menace montre que les attentes des humains en ce qui concerne la technique ne sont pas assez réfléchies. Quand on réfléchit davantage à l'avenir, on s'aperçoit que les espoirs étaient peut-être naïfs.

2. La menace peut être une chance pour l'homme à condition qu'elle soit anticipée. Une « heuristique de la peur » (l. 17) consiste à rechercher les effets négatifs à venir, dans des scénarios pessimistes, afin de réfléchir aux principes éthiques qui doivent alors guider l'action technique présente.

3. La technologie modifie profondément les principes de l'éthique parce qu'elle a des effets bien plus étendus que l'action non technologique dans le temps et dans l'espace. Ces effets concernent donc des personnes que l'agent ne voit pas directement, des personnes qui n'existent pas encore mais qui subiront les effets de son action technologique. Par son ordre de grandeur et souvent par l'irréversibilité de ses effets (l. 32-33), la technologie oblige à revoir les principes de l'éthique et à mettre en leur centre le concept de responsabilité. Il est notamment nécessaire de formuler les principes d'une éthique collective, car la gestion des déchets nucléaires, par exemple, ne relève pas d'une décision individuelle.

VERS LE BAC

Interprétation philosophique

Selon Jonas, la notion de responsabilité doit être au cœur de la réflexion philosophique parce qu'il ne suffit plus de se concentrer « sur la qualité morale de l'acte momentané lui-même » (l. 26). Les effets de la technique ont une ampleur qui dépasse le « prochain qui partage notre vie » (l. 27). Ils concernent l'humanité tout entière et les générations futures. Ainsi, les effets de la technique sur l'environnement ne sont pas cantonnés au lieu où ils sont produits. Les émissions de CO₂ ou la pollution d'une rivière par exemple ont des conséquences lointaines, voire qui concernent l'ensemble du globe. Ces effets modifient durablement la nature à tel point que l'avenir des générations futures s'en trouve compromis. Par exemple, les déchets radioactifs des centrales nucléaires sont dangereux pendant des milliers d'années.

Il est donc nécessaire que la responsabilité occupe une place centrale dans la réflexion philosophique. Elle conduit à faire attention aux effets des actions sur les générations futures. Se considérer comme auteur de ces effets est crucial, cela oblige les humains à réfléchir sur le long terme, à anticiper les conséquences les plus néfastes dans des scénarios pessimistes. Cela doit donc conduire à interdire les pratiques qui auraient des effets néfastes même s'ils ne sont pas certains.

TEXTE 7 Pour l'établissement d'une culture technique → manuel p. 327

► Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, 1958, Aubier, 1989, conclusion, p. 249-250.

Gilbert Simondon est un philosophe français dont l'œuvre est consacrée à la technique et à l'individuation. Simondon distingue les « objets techniques » des autres objets. Selon lui, ces objets sont manipulables par le corps humain et sont présents dans la plupart des cultures. Il s'intéresse au rapport que les humains entretiennent avec les objets techniques pour mieux cerner pourquoi les objets techniques peuvent être aliénants. C'est le fonctionnement des objets techniques qui pose problème et c'est donc lui qui doit être enseigné par une forme de démocratisation du savoir technique.

QUESTIONS

1. On peut dire que le rapport du travailleur à la machine est inadéquat parce que les gestes de son travail, ceux qu'il fait pour faire fonctionner la machine, ne « prolonge[nt] pas l'activité d'invention » de cette machine. (l. 3-4). Autrement dit, la conception, la fabrication et l'entretien de la machine exigent une attention et une action qui sont différentes de celles demandées à l'ouvrier qui travaille sur la machine.

Cela rend le travail aliénant parce que le travailleur ignore comment fonctionne la machine sur laquelle il passe ses heures ; il ne peut donc pas expliquer le processus de fabrication auquel il concourt, ni réparer par lui-même la machine si elle est en panne. Une fois qu'il déclenche le processus de fabrication, il reste « à l'extérieur à ce que l'on commande » (l. 7).

2. Comme le travail, l'activité technique comporte « l'utilisation de la machine » (l. 14). Cependant, d'un côté le travail est une utilisation de la machine par le travailleur pour la production. Celui-ci est un opérateur qui n'a pas besoin de connaître le fonctionnement interne de la machine. En revanche, l'activité technique comporte aussi « un certain coefficient d'attention au fonctionnement technique, entretien, réglage, amélioration de la machine » (l. 14-15). Autrement dit, l'activité technique exige un « savoir technique » (l. 2) sur la composition et le fonctionnement de la machine.
3. La « genèse continue de l'objet technique » (l. 20-21) consiste à ne pas séparer la production de l'objet technique de son fonctionnement. La genèse ne réside pas seulement dans le moment durant lequel un ingénieur conçoit et fabrique la machine. La genèse est « continue » dans la mesure où elle intègre l'entretien de la machine, son réglage et ses améliorations (l. 15). Ces interventions sur la machine participent à sa transformation. Simondon la considère comme souhaitable parce qu'elle redonnerait au travailleur un rôle actif dans le processus de travail, grâce à un savoir technique. Il ne serait plus étranger au fonctionnement de la machine, mais actif voire autonome dans ce processus.

ATELIER HUMANITÉS Interpréter une image → manuel p. 328

ACTIVITÉS

1. Dans les *Métamorphoses*, Ovide narre l'histoire d'Icare, fils de Dédale. Ce dernier avait construit un labyrinthe pour Minos qui l'a enfermé à l'intérieur pour le punir d'avoir donné à Ariane le moyen rusé d'en sortir : dévider une pelote de fils durant le parcours.

Minos avait fermé le labyrinthe. Dédale pense alors à sortir par les cieus. Pour cela, il faudrait voler comme les oiseaux. Il se fabrique donc des ailes avec les plumes des oiseaux en les liant par du fil et de la cire. Une fois les ailes fixées à ses épaules et à celles de son fils, Dédale le prévient de ne voler ni trop près de la mer – les embruns pourraient alourdir les plumes – ni trop près du soleil qui ferait fondre la cire. Les

deux personnages parviennent à s'envoler et à sortir ainsi du labyrinthe.

Cependant, Icare, grisé par le pouvoir de cette technique, vole de plus en plus haut et s'approche du soleil. La cire se met à fondre et les ailes se détachent alors. Icare tombe dans la mer et se noie.

2. Dédale et Icare utilisent tous deux une technique de vol. Pour concevoir cette technique, Dédale s'inspire de la nature, en l'espèce du vol des oiseaux. Il se sert de leurs plumes et les assemble avec des moyens choisis. En revanche, l'usage de cette technique est différent entre le père et le fils : le père a un usage prudent, c'est-à-dire qui cherche un juste milieu. Le fils ne réfléchit pas assez et, animé par l'*hubris*, il ne prévoit pas les effets qu'il va subir.
- Les pêcheurs utilisent une technique qu'ils n'ont pas créée et qui ne trouve pas son inspiration dans la nature. Cette technique est bien connue, elle ne met pas en péril leur vie.
3. L'être humain est un *homo faber*, son intelligence lui permet de concevoir et de fabriquer des objets techniques par lesquels il peut dépasser les limites de sa condition (dans l'exemple de Dédale et Icare, la capacité de voler).

En elles-mêmes, les techniques ne sont ni bonnes ni mauvaises. C'est l'usage qui en est fait qui peut être dit bon ou mauvais selon les conséquences qui en découlent. Par exemple, la technique des pêcheurs leur permet de se nourrir, tout en étant respectueuse des êtres vivants (par différence avec la surpêche).

Toutefois, maîtrisons-nous parfaitement cet usage ? C'est Dédale, plus qu'Icare, qui est l'artisan des ailes, il les conçoit et les fabrique. Il a un savoir technique. Au contraire, Icare utilise une technique qu'il ne maîtrise pas – faute d'en connaître le fonctionnement. N'ayant pas fabriqué les ailes, il ne pense pas au problème de la fonte de la cire.

N'existe-t-il pas une tentation inhérente à la technique de pousser le plus loin possible son usage, d'aller toujours plus haut ? Les effets des techniques ne sont pas toujours visibles aussitôt. Or, l'efficacité de la technique peut enorgueillir celui qui l'utilise et lui faire oublier que toute action a des conséquences.

Il faudrait donc que celles et ceux qui utilisent la technique réfléchissent à deux choses : d'une part le fonctionnement de celle-ci (le savoir technique dont parle Simondon) et d'autre part les conséquences pour eux-mêmes et pour l'avenir. Sur ce deuxième point, il ne faut pas oublier que nous appartenons à la Terre et que nous subissons nécessairement un jour ou l'autre tous les effets que nos techniques ont, en particulier sur le climat.

QUESTION 23

**Corps souffrant, corps réparé,
corps augmenté****TEXTE 1 | Un corps en conscience**

→ manuel p. 330

► Brigitte Giraud, *Avoir un corps*, Éditions Stock, 2013.

Avant d'étudier les effets du progrès sur le corps en littérature, il est essentiel de s'interroger sur le rapport complexe entre corps et esprit ainsi que sur la faculté de la littérature à le restituer. Brigitte Giraud place cet enjeu au cœur de son œuvre autobiographique, Avoir un corps : l'écriture va permettre de se réapproprier, en conscience, son propre corps et ainsi d'en livrer l'historique.

QUESTIONS

1. Le lecteur averti attend d'un incipit autobiographique qu'il raconte les souvenirs marquants de l'enfance, ancrés dans un espace-temps défini et repérable. Or, de manière abrupte et avec une certaine violence, la première phrase confronte directement le lecteur à la description d'un corps malade et en souffrance (« qui brûlent, enflamment la peau », l. 1). L'effet de grossissement sur les manifestations physiques de la maladie (« Des plaques rouges », l. 1), identifiée plus loin comme la scarlatine, annonce d'emblée l'importance du corps, décrit comme une entité indépendante du reste du moi. Le pronom personnel « je », noyau de l'écriture autobiographique, n'apparaît que dans un second temps, en tête de la deuxième phrase (« Je suis un homard trempé dans l'eau bouillante », l. 2-3).
2. L'ensemble du texte se concentre sur les différentes sensations corporelles de la petite fille. L'utilisation du présent d'énonciation renforce l'impression d'actualité de ce récit, qui déroule les différentes sensations du corps face à la maladie : la souffrance liée à la fièvre dans le premier paragraphe, l'expérience traumatisante de la piqûre dans le deuxième paragraphe. La description est visuelle et les indications sont délivrées selon le point de vue de la petite fille : « Il bouge en contre-plongée au-dessus de mon lit » (l. 6-7). Mais ce sont les sensations tactiles, gustatives et sonores qui sont particulièrement mises en valeur. L'autobiographe traduit les effets sensoriels des assauts du monde extérieur sur son corps : « Quand le coton glacé appuie sur la peau, je me prépare à recevoir la douleur » (l. 13-14) ; « Je sens le produit qui entre, épais, puis se diffuse. » (l. 15-16) ; « la douleur dans la chair » (l. 21). Les pensées et sentiments profonds sont évoqués uniquement pour rendre compte de la honte ressentie à dévoiler son corps (« la honte d'être dévêtue, la chemise de nuit relevée devant mes parents et les fesses nues. », l. 22-23) ou de la résignation, teintée de dignité, à accepter la douleur physique (« Je dois en passer par là pour qu'on m'aime, devenir une héroïne. », l. 16-17). Le corps devient sujet et du même coup épïcéntré du récit autobiographique.
3. La première phrase du dernier paragraphe renvoie à une sensation vertigineuse vécue par l'auteure enfant, qui n'a pas conscience de son corps et qui se vit comme une pensée : « Au commencement je ne sais pas que j'ai un corps ». La dissociation de l'enveloppe corporelle et du moi dans la deuxième phrase (« Que mon corps et moi on ne se quittera pas ») montre cette difficulté de la conscience de soi. C'est l'écriture autobiographique et la réminiscence des sensations du corps qui permettent à la narratrice de se réapproprier son passé mais surtout son corps d'enfant, en toute conscience. Pour cela, elle fait appel à la métaphore ou la personnification (« Des plaques rouges [...] rampent jusque sur mes joues », l. 1-2 ; « Je suis un homard trempé dans l'eau bouillante, qui hurle en dedans », l. 2-3 ; « le feu dans ma gorge », l. 5). L'aventure autobiographique s'annonce donc comme le récit d'une prise de conscience, celle du corps et plus particulièrement du corps féminin, devenu prisme à travers lequel la narratrice raconte les bonheurs et les souffrances de sa vie de femme : « Je ne sais pas que je suis une fille et je ne vois pas le rapport entre les deux. » (l. 25-26).

✚ **Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term**

VERS LE BAC**Essai littéraire**

D'après l'extrait d'*Avoir un corps*, la prise de conscience de soi comme une unité harmonieuse entre la conscience et le corps, reste une problématique majeure pour l'homme. La littérature fait résonner ces questions et leur donne une ampleur supplémentaire : la subjectivité du personnage sollicite et met en jeu la subjectivité du lecteur. On pourra proposer cette progression :

1. La littérature, une rencontre avec l'autre et sa matérialité.

C'est Simone de Beauvoir qui décrit la littérature comme « le lieu de l'intersubjectivité ». Le personnage romanesque prend forme et apparence figurative à travers les descriptions réalistes ou la mise en scène d'expériences corporelles extrêmes. On pensera à la mort d'Emma Bovary dans le roman de Flaubert ou au supplice de Maheu dans la mine de *Germinal*. La poésie donne aussi à voir le corps et le matérialise dans l'imagination du lecteur, à l'image de « La Chevelure » de Baudelaire.

2. Le lecteur sollicité dans son propre corps.

Confronté à ces images et stimulé à travers ses sens, le lecteur ressent des émotions et des sentiments. Les effets sont innombrables et se déclinent : dégoût face à la charogne en putréfaction de Baudelaire, compassion devant le corps meurtri et exploité de Fantine dans *Les Misérables* ou encore fascination, partagée avec le poète, pour le corps magnifié et sensuel des corps féminins ronsardiens.

3. La littérature ou l'expérience de l'universalité.

On pourra reprendre les éléments développés dans la question 6 et montrer que la sensibilité du lecteur lui permet d'appréhender l'expérience de l'autre, à savoir ici le personnage ou l'être de papier, comme un reflet de soi. L'effet miroir de la littérature génère des processus d'identification, qui dépassent les époques et les espaces. Par exemple, l'expérience de la mélancolie romantique (voir focus p. 116) qui s'exprime par le biais du corps sensible au monde et à la souffrance confronte le lecteur aux grandes épreuves auxquelles l'homme doit faire face : « Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. » (Victor Hugo).

TEXTE 2 Le corps fantôme

de l'homme qui souffre → manuel p. 331

► Pierre Lemaitre, *Au revoir là-haut*, Albin Michel, 2013, p. 80-81.

Pierre Lemaitre, dans son roman à succès *Au revoir là-haut*, crée le personnage d'Édouard, charismatique et haut en couleur. Sur fond d'affaire d'escroquerie, le roman retrace les étapes de sa difficile reconstruction physique et psychologique après le traumatisme des tranchées. Le romancier fait donc de son personnage le symbole des ravages de la guerre, qui fait basculer les hommes survivants du côté des morts vivants.

QUESTIONS

1. Édouard est apparenté à un « fantôme » (l. 5), puisqu'il appartient à la fois au monde des vivants

et des morts : son corps abîmé ne lui permet plus de subvenir seul à ses besoins vitaux, son état nécessitant l'assistance constante de son ami (« le torcher, le respirer, le piquer », l. 29-30). Par sa souffrance exacerbée qui le fait « hurl[er] à la mort » (l. 21) et par sa tentative de suicide relatée dans le début de l'extrait, il est déjà un mort parmi les vivants. De plus, sa souffrance lui donne une apparence inhumaine et effrayante : « Il claudiqua lourdement jusqu'à la fenêtre, les yeux exorbités, il tendait les mains, hurlait de chagrin et de douleur » (l. 5-7). Son corps mutilé et repoussant (« sa gorge ouverte était rouge vif et, à certains endroits, on distinguait l'apparition de pus stagnant, l'odeur était de plus en plus irrespirable », l. 11-13) lui confère également une dimension monstrueuse qui l'éloigne de l'humain.

2. Albert fait preuve d'une empathie toute maternelle en partageant avec lui sa souffrance psychique (lignes 7 à 8) mais aussi sa souffrance physique qu'il accepte de soulager au risque de perdre sa carrière militaire et sa liberté (lignes 22 à 24). C'est donc l'attitude de son ami Albert qui fait revenir Édouard dans le monde des vivants. On pourra inviter les élèves à lire l'intégralité du roman afin d'échanger ensuite avec eux sur le dénouement. La mort d'Édouard peut donner lieu à différentes interprétations. Peut-on réellement dépasser le traumatisme d'une expérience aussi déshumanisante que celle de la guerre ?

✚ Activité supplémentaire disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

TEXTE 3 Écrire pour réapprendre à vivre

→ manuel p. 332

► Philippe Lançon, *Le Lambeau*, Folio, 2019, 128-132.

Pour Philippe Lançon, journaliste, chroniqueur et romancier avant le 7 janvier 2015, l'attentat à la rédaction de Charlie Hebdo anéantit toutes les facultés d'écriture. Au-delà de l'incapacité physique à écrire, c'est surtout l'impossibilité de mettre en forme et de mettre des mots sur cette expérience qui bouleverse son rapport au monde et l'appréhension de son moi.

QUESTIONS

1. Selon Philippe Lançon, la souffrance vous éloigne des autres et de vous-même. Il utilise deux figures d'analogie pour exprimer la sensation de dédoublement de soi. La métaphore du berceau à la ligne 3 et la comparaison avec « une sorte de Bouddha [...] » (l. 5) expriment son incapacité à partager la souffrance de ceux qui l'aiment et qui lui rendent visite. Il est comme en dehors du monde et de sa

vie, en décalage : « Je les ai regardés d'en bas et perpendiculairement » (l. 3) ; « mais aussi d'en haut » (l. 4-5). Cette réaction, qu'il identifie explicitement comme un instinct de survie (« pour mieux le digérer », l. 10) affecte également la perception de son moi. Le traumatisme et les dommages qui en découlent ont détruit l'ancien « moi ». Il n'est ainsi plus possible de se comprendre et de se dire (« une modification complète de l'être. Je sentais que je me détachais de tout ce que je voyais et de moi-même », l. 9-10).

- Philippe Lançon est soigné par une infirmière nommée Pilar en salle de réveil, dans cet espace de l'entre-deux décrit comme une « antichambre » (l. 14) entre le monde des morts, lieu de l'attentat, et le monde où il renaît à la vie. C'est aussi l'espace de la transition entre la vie d'avant et ce temps indéfinissable où aucun mot ne parvient plus à se formuler. C'est le nom de cette infirmière qui fait réapparaître quelques bribes de son adolescence (« c'était le prénom de la femme d'un poète, Jules Supervielle, dont la mélancolie d'exilé avait enchanté mon adolescence », l. 16-17) et de sa vie d'écrivain (« celui que j'avais pour cette raison donné à l'héroïne de mon premier roman. », l. 17-18). Cette coïncidence – ou ce signe du destin ? – marque le début de la lente reconstruction du sens. Même le titre de ce roman oublié lui semble prémonitoire : « Le roman s'intitulait *Je ne sais pas écrire et je suis innocent*. [...] Onze ans après sa publication, le titre se justifiait : j'étais dans un état et une situation qui faisaient de moi, au sens propre, un innocent » (l. 26-27).
- L'écriture est vécue par l'auteur comme une rééducation à la vie : « il me faudrait lentement surmonter, si c'était possible, le sentiment que je ne savais rien écrire de ce qui m'arrivait. Il le faudrait, simplement pour réapprendre à vivre » (l. 29-30). Mettre des mots sur ses sentiments, sur ses sensations physiques apparaît comme une condition nécessaire à sa survie. L'ouvrage que le lecteur tient entre ses mains se charge d'une autre valeur et d'une symbolique puissante. Il s'agit d'une œuvre vitale qui, par sa réalisation, permet la renaissance d'un homme et d'un auteur.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

Pour répondre à cette question, on reprendra les éléments de réponse aux questions 1 et 2 qui mettent en valeur l'expérience à la fois physique et intérieure de la souffrance.

On pourra également montrer la prééminence des sens, créant ainsi des images suggestives, que l'auteur partage avec son lecteur. Enfin, on montrera que cette souffrance perturbe la notion de temps et d'espace, laissant le corps et l'esprit dans un hors-temps étrange et violent.

VERS LE BAC

Essai philosophique

Dans cet extrait du *Lambeau*, Philippe Lançon décrit une extrême douleur qui le tient hors de lui-même. Il ne se reconnaît plus dans celui qui a écrit son premier roman. Cependant cet état doit être surmonté pour réapprendre à vivre. Quelles sont les expériences qui nous entraînent hors de nous-mêmes ? Comment se recompose-t-on ?

I. L'étrangeté à soi-même est une caractéristique d'un être conscient et changeant.

- Vivre et grandir, c'est changer (voir Carroll, p. 143).
- Le vieillissement peut donner le sentiment d'une perte de soi (voir Ronsard, p. 271).

II. L'étrangeté radicale à soi-même est une souffrance.

- La souffrance physique est si violente, si obsédante qu'elle nous rend étranger à nous-mêmes (voir Lançon, Lemaître p. 331 et Duras p. 270).
- La psychose nous rend également étrangers à nous-mêmes.
- L'identité personnelle est une conquête plutôt qu'un donné.

III. Devenir soi-même implique de faire une place à la souffrance et à l'inconscient.

- Nous devons accepter une part d'étrangeté à nous-mêmes dès lors que toutes nos pensées ne sont pas conscientes (voir Freud, p. 144-145).
- Notre identité réside dans notre capacité à restituer en un récit notre existence (voir Lançon et la notion d'« identité narrative » dans la philosophie de Paul Ricœur), y compris les événements douloureux.

TEXTE 4 La médecine impuissante

→ manuel p. 334-335

» Albert Camus, *La Peste*, 4^e partie, chapitre 3, Gallimard, 1947.

La figure du médecin peuple la littérature et stimule l'imaginaire collectif. Longtemps considéré comme un notable et une incarnation du savoir, il suscite l'admiration et peut endosser dans la fiction les attributs du héros. Le docteur Rieux de La Peste qui, au-delà de la pure érudition fait preuve d'une profonde sagesse, est malgré tout confronté à l'impuissance face la mort d'un enfant. Camus ne cède pas à l'idéalisation de ce personnage, même s'il fait de lui un héros de l'ordinaire : il se trouve, comme les autres, confronté à la puissance destructrice du Mal.

QUESTIONS

- L'enfant subit l'assaut de la douleur comme s'il était soumis au déchaînement des éléments. C'est d'abord la tempête de la fièvre, qui ébranle le corps : « secoué

de frissons et de tremblements convulsifs, comme si la frêle carcasse pliait sous le vent furieux » (l. 18-19) ; « La bourrasque passée, il se détendit un peu » (l. 20). Les spasmes de la souffrance sont également comparés aux mouvements de flux et de reflux d'une vague (« la fièvre sembla se retirer et l'abandonner, haletant, sur une grève humide et empoisonnée », l. 20-21 ; « Quand le flot brûlant l'atteignit à nouveau », l. 22-23), élément aquatique dont on retrouve la présence à travers les « grosses larmes, jaillissant sous les paupières enflammées » (l. 24-25). La métaphore du feu décrit également la fièvre et ses effets hallucinatoires : « l'enfant se recroquevilla, recula au fond du lit dans l'épouvante de la flamme qui le brûlait » (l. 23-24). Les différents réseaux métaphoriques s'entremêlent pour décrire l'agonie et c'est dans la dernière longue phrase de l'extrait, apogée du combat mené par l'enfant, que les éléments semblent se conjuguer pour achever son supplice (« De grosses larmes », « les paupières enflammées », « crispant ses jambes osseuses et ses bras »).

2. Ce récit d'agonie est rendu insoutenable par la précision des détails (cf. question 1) et par la vision infernale du supplice, relevant de l'hypotypose. Ce choc, d'abord ressenti par les personnages (« Mais jusqu'à du moins, ils se scandalisaient abstraitement, en quelque sorte, parce qu'ils avaient jamais regardé en face, si longuement, l'agonie d'un innocent. », l. 12-15) est ensuite partagé avec le lecteur, confronté lui aussi à ce spectacle terrible et effrayant. L'acharnement des éléments contre l'enfant, jamais nommé et désigné comme une victime (« un innocent », l. 15 ; « crucifié grotesque », l. 28) confère à cette scène une dimension à la fois pathétique et tragique.
3. La représentation picturale et pathétique de l'enfant l'assimile à une figure christique. L'agonie, marquée par les mouvements convulsifs, fige l'enfant au moment de la mort dans une posture symbolique, celle d'un « crucifié ». Mais l'adjectif « grotesque » qui vient clore la scène désacralise le récit d'une Passion. Rieux et avec lui le romancier refusent la glorification du martyr et la justification de la mort par le salut de l'âme, position adoptée dans le roman par le Père Paneloux, qui assiste lui aussi à la scène. La peste révèle aux hommes l'absurdité de l'existence humaine : l'interprétation chrétienne du supplice est inacceptable pour Rieux, qui incarne l'homme révolté.

VERS LE BAC

Interprétation littéraire

On reprendra les éléments de réponse aux trois questions précédentes, qu'il faudra réorganiser et reformuler afin de mettre en avant la portée symbolique du mourant. L'œuvre dans son ensemble revêt ainsi une dimension morale, comme en témoigne l'épigramme tirée du *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe :

« Il est aussi raisonnable de représenter une espèce d'emprisonnement par une autre que de représenter n'importe quelle chose qui existe réellement par quelque chose qui n'existe pas. » L'analogie apparaît ainsi comme la clef du roman.

1. Le jeune enfant mourant : le symbole de l'innocence
2. Une incarnation du combat humain face au Mal
3. La remise en question d'un Dieu chrétien

TEXTE ÉCHO Le médecin ridicule

→ manuel p. 335

► Michel Eyquem de Montaigne, *Essais*, Livre II, chap. 37, 1580.

Le sujet médical se décline sous de multiples facettes y compris celle de la veine satirique. Si le pédantisme, le charlatanisme ou encore la grossièreté du médecin font les belles heures de la scène comique au XVII^e siècle, Michel de Montaigne, dans cet extrait du Livre II des Essais nous rappelle que les Anciens fustigeaient déjà avec véhémence les défauts de ces hommes qui ont entre leurs mains, le pouvoir de vie ou de mort.

QUESTIONS

1. En reprenant les propos de Platon en guise d'argument d'autorité, l'essayiste met en avant la duplicité et la « vanité » des docteurs qui nuisent à la relation de confiance qui devrait naturellement s'instaurer (lignes 1 à 3). Il a ensuite recours à l'*exemplum* et plus particulièrement à une fable ésopienne qu'il se réapproprie, en dépeignant l'abus de pouvoir des médecins (« autorité tyrannique », l. 5) à l'égard des malades, victimes qui suscitent la pitié de l'essayiste et du lecteur (« pauvres âmes affaiblies et abattues par la maladie et la crainte », l. 6). Les médecins adoptent donc une attitude immorale à l'égard de leurs malades, qu'ils ont vocation à secourir grâce au savoir et à l'empathie (étymologie latine de « médecin », *medicus* : « celui qui guérit »).
2. C'est le dialogue au discours rapporté qui apporte à cette réflexion plutôt sérieuse et fataliste une tonalité comique, outil de la satire du médecin. En effet, le discours direct permet de mettre en valeur, en jouant sur le comique de répétition, l'aveuglement et l'ignorance du médecin. Il apporte une réponse systématique et dogmatique aux différents symptômes du malade qui, après avoir offert sa confiance au médecin, est condamné à la mort. C'est le malade lui-même qui comprend la gravité de son état (« je me meurs », l. 15), qui avance un diagnostic médical (« comme si j'avais de l'hydropisie », l. 13) et fait preuve d'une clairvoyance désabusée. Le médecin fait figure d'amateur grotesque et présomptueux.

TEXTE 5 Le cœur de l'un, le corps de l'autre

→ manuel p. 336-337

► Maylis de Kerangal, *Réparer les vivants*, Folio, 2015, p. 296-299.

Dans *Réparer les vivants*, Maylis de Kerangal met son écriture à la fois poétique et franche au service d'un récit qui retrace l'itinéraire d'un cœur transplanté. Tout en s'inscrivant dans la tradition épique (voir encadré « Du côté des Lettres » p. 337), elle chante un véritable hymne à la transplantation cardiaque et au miracle que les hommes accomplissent dans cette entreprise collective.

QUESTIONS

1. Le point d'orgue de l'intervention est la reprise des battements du cœur de Simon transplanté dans le corps de Claire. Cet instant, fortement dramatisé, survient après un moment de tension intense où le temps semble s'arrêter. La pause dans le récit fige les différentes attitudes des personnages, suspendus aux manifestations de l'organe : « le monde entier s'immobilise » (l. 23) ; « Virgilio déglutit, Harfang a posé les mains sur le rebord du lit » (l. 25). La première comparaison (« leur frappe évoque celle du cœur d'un embryon, cette saccade que l'on perçoit lors de première échographie », l. 33-35) assimile les premiers battements du cœur aux premiers signes d'une vie à naître. La métaphore de l'aube amplifie encore cette symbolique de la naissance et dépasse, de manière poétique, le cadre réaliste de l'acte chirurgical et l'espace du bloc opératoire. Le cœur renaissant bat miraculeusement en harmonie avec le rythme du monde et avec la nouvelle journée qui s'annonce, comme un appel à la vie : « c'est bien la frappe initiale qui se fait entendre, la première frappe, celle qui signe l'aube » (l. 35-36).
2. La phrase qui s'étend des lignes 29 à 36 est une phrase complexe, particulièrement longue. Elle accumule les propositions coordonnées reliées par l'adverbe « puis », répété deux fois et la conjonction « et », dont on relève quatre occurrences. Cette succession de propositions mime le rythme de l'activité cardiaque, qui reprend doucement, de manière très fragile dans les premières propositions (gradation ascendante, lignes 29 à 31 : « tressaillement » ; « secousses quasi imperceptibles » ; « faibles battements ») et plus assurément à la fin de la phrase, quand la narratrice évoque le battement franc et régulier du cœur (« la première frappe, celle qui signe l'aube », l. 35-36). Ce battement cardiaque est assimilé au rythme du temps qui s'égraine : « Il est cinq heures quarante-neuf » (l. 52).
3. La fin de l'extrait montre la vie qui reprend ses droits : la narratrice raconte comment Claire revient à la vie, comme tous les personnages qui, après le

combat de la transplantation (« le temps que l'on range la pièce en démenge, le temps que l'on efface le sang », l. 41-42) reprennent leur trajectoire individuelle. La phrase s'achève en un hymne à la beauté et à la force de vie, qui s'exprime à travers la nature (« le temps enfin que le sous-bois s'éclaire, que les mousses bleussent, que le chardonneret chante », l. 50 à 51) mais aussi dans les références implicites à l'amour naissant entre Virgilio et Alice et aux plaisirs charnels (lignes 45 à 50). Les métaphores qui closent l'extrait se réfèrent aux grandes étapes de cette épopée qui s'achève. Le lecteur retrouve par exemple des allusions imagées au chant de Thomas Rémy, qui a accompagné le prélèvement d'organe. Mais c'est surtout sous forme d'hommage lyrique à Simon, le donneur, que la métaphore du « grand surf dans la nuit digitale » (l. 52) vient clore l'extrait. Le miracle de la transplantation cardiaque relance le cycle de la vie et permet de transcender la mort.

VERS LE BAC

Essai philosophique

La transplantation cardiaque met à mal l'identification du sujet à son corps. Suis-je le même dans ce corps différent ? Pourtant, celui qui souffre fait l'épreuve du fait qu'il est difficile, voire impossible de se détacher de sa douleur. Ce qui affecte mon corps m'affecte d'un même mouvement. Nous retrouvons ici un problème majeur de la philosophie classique, celui des rapports de l'âme et corps. En effet, si « j'ai » mon corps, c'est que je suis autre chose qu'un corps, une âme. Le corps est-il comparable à un bien que l'on possède ou est-il constitutif de mon identité ?

I. Les changements de mon corps m'affectent.

1. Comme l'écrit Descartes dans la *Méditation sixième* (1641), « Je ne suis pas seulement logé dans mon corps ainsi qu'un pilote en son navire ». En particulier, la douleur m'affecte directement.

« La nature m'enseigne aussi par ces sentiments de douleur, de faim, de soif, etc., que je ne suis pas seulement logé dans mon corps, ainsi qu'un pilote en son navire, mais, outre cela, que je lui suis conjoint très étroitement, et tellement confondu et mêlé, que je compose comme un seul tout avec lui. Car si cela n'était, lorsque mon corps est blessé, je ne sentirais pas pour cela de la douleur, moi qui ne suis qu'une chose qui pense, mais j'apercevrais cette blessure par le seul entendement, comme un pilote aperçoit par la vue si quelque chose se rompt dans son vaisseau. Et lorsque mon corps a besoin de boire ou de manger, je connaîtrais simplement cela même, sans en être averti par des sentiments confus de faim et de soif : car tous ces sentiments de faim, de soif, de douleur, etc., ne sont autre chose que de certaines façons confuses de penser, qui proviennent et dépendent de l'union et comme du mélange de l'esprit avec le corps. »

2. Réciproquement, comme le fait remarquer Éli-sabeth à Descartes, lorsque je suis triste, par exemple, cela se manifeste physiquement (par les larmes, la fatigue, etc.).

II. Cependant, s'identifier à son corps ne va pas de soi.

1. Les changements du corps qui grandit et vieillit sont des métamorphoses dans lesquelles le sujet peine à se reconnaître (voir Lewis Carroll p. 143 et Pierre de Ronsard p. 217).
2. L'expérience de la souffrance extrême me met hors de moi (voir Lançon p. 332 et Duras p. 270).

TEXTE 6 Lorsque le progrès passe

les bornes

→ manuel p. 338

- Kazuo Ishiguro, *Auprès de moi toujours*, 2005, trad. Anne Rabinovitch, Éditions des Deux Terres, 2006.

Quand l'Académie suédoise remet en octobre 2017 le Prix Nobel de littérature à Kazuo Ishiguro, elle justifie son choix en disant du romancier qu'il « a révélé, dans des romans d'une grande force émotionnelle, l'abîme sous l'illusion que nous avons de notre relation au monde ». Entre roman d'anticipation et uchronie, le narrateur maintient son lecteur, comme les jeunes clones pensionnaires de Hailsham, dans l'ignorance et l'aveuglement. La découverte du destin qui leur est réservé ébranle le lecteur et suscite une réflexion profonde sur les limites de ce qu'est l'humain.

QUESTIONS

1. L'euphémisme « terminer », utilisé par Tommy dans du discours direct évoque la fin de la vie des clones et permet de vider la mort de ces êtres de tout sentiment, de toute émotion et donc de nier leur humanité. Les clones comme Tommy sont des créatures qui naissent d'une manipulation génétique, mais dont la nature est pleinement humaine, notamment dans leur sensibilité et leur conscience. L'atténuation des souffrances psychiques et physiques qu'on impose à ces jeunes gens fait partie intégrante de la stratégie mise en place par le système désigné dans l'extrait par le pronom personnel « ils » (l. 15).
2. Le quatrième don apparaît comme le sacrifice ultime, celui qui peut mener à la mort des clones. Les médecins et infirmières, qui participent activement à entretenir le système, présentent ce don comme un acte de courage, au nom d'un idéal, puisqu'ils sont reconnus en véritables héros : « Un donneur "au quatrième" [...] est traité avec un respect particulier » (l. 6-8) ; « sera accueilli par des blouses blanches souriantes qui lui serreront la main » (l. 9-10). Cette manipulation a pour effet l'acceptation de ce sacrifice : « il existe chez les

donneurs cette curieuse tendance à considérer le quatrième don comme digne de félicitations ». (l. 5-6). C'est la narratrice Kath qui met au jour ce fonctionnement vicieux et inhumain. L'expression qu'elle utilise ligne 8 (« jouent le jeu ») révèle la duplicité des intentions et témoigne de sa position singulière : elle accompagne Tommy dans la mort et accepte donc les règles, tout en les jugeant avec distance. C'est encore elle qui livre aux lecteurs une peinture de ce qu'est réellement le quatrième don. Si les clones ne meurent pas, ils rentrent dans une phase cauchemardesque (« comme dans un film d'horreur », l. 29-30), durant laquelle ils sont privés de tout contact humain et surtout où ils deviennent des banques à organes (« il n'y a plus de centres de convalescence, plus d'accompagnants, plus d'amis ; il n'y a rien à faire sinon veiller sur vos dons restants jusqu'à ce qu'ils vous débranchent. », l. 28-29).

3. Le monde représenté dans l'œuvre de Kazuo Ishiguro est un monde sans limites, où l'éthique a disparu. Si le clonage imaginé par le romancier permet de sauver des vies, il exploite en contrepartie des êtres humains, qu'il déshumanise. La question des limites du progrès est posée. Dans une société où les avancées scientifiques et technologiques progressent de manière fulgurante, la nécessité d'un cadre juridique et moral s'affirme toujours davantage. On pourra échanger avec les élèves autour de la notion de bioéthique.

VERS LE BAC

Essai littéraire

I. La littérature : la force de la fiction.

1. La fiction comme projection effrayante

L'apologue est particulièrement propre à mettre en scène pour instruire et prévenir. L'adage horacien « plaire pour instruire » nous rappelle la force évocatrice du récit, avec ces personnages, ces descriptions qui dépeignent des univers effrayants. On pensera particulièrement au genre dystopique, qui fait basculer l'utopie du côté du cauchemar, comme dans *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury.

2. Un discours visionnaire

L'argumentation indirecte délivre de manière symbolique et imaginée la pensée du romancier, souvent incarnée par un personnage résistant ou rebelle, qui porte sur le monde dans lequel il évolue un regard éclairé. Il se donne alors pour mission de prévenir des dangers ou de combattre l'ordre établi. On peut penser au héros Winston de 1984 de George Orwell, qui, dans les dialogues, se fait le porte-voix de l'instance auctoriale. Le message d'alerte concernant les différentes formes que peuvent prendre les totalitarismes prend une résonance différente aujourd'hui et peut être réinterprétée à la lumière de notre époque.

II. Avis argumenté.

Cette partie développera la prise de position de l'élève quant à la question : « Est-ce son rôle, selon vous ? ».

Certains pourront montrer la nécessité d'un art littéraire engagé et dénonciateur. D'autres défendront l'inutilité de la littérature ou la littérature comme une fin en soi, et non comme un moyen.

RÉSONANCES Possibilités et limites éthiques : jusqu'où aller dans la réparation des corps ? → manuel p. 339

► Nicolas Plantey, « Greffe de tête ou de corps, une question éthique », *sante.lefigaro.fr*, 12/06/2015.

QUESTIONS

1. Une greffe de la tête ébranlerait la conception de l'homme dans son entièreté, c'est-à-dire un tout au sein duquel interagissent corps et esprit. La représentation moderne de l'homme, sous-tendue par les découvertes en neurosciences ou en biologie, tend à unifier la conscience et le corps : « Sur le plan philosophique on ne peut séparer les influences du corps sur la tête et réciproquement, comme on ne peut séparer l'esprit du corps. » (l. 10-12). Enfin, cette expérimentation digne des récits d'anticipation pourrait engendrer des dérives liées au transhumanisme,

notamment l'élaboration d'un modèle humain parfait et idéal, rejetant ainsi toute forme de dégénérescence, de faiblesse, de vieillissement : « Un hybride corps-tête pourrait constituer l'un des leviers utilisables pour améliorer une "tête" de "haut niveau" en lui donnant un corps plus jeune » (l. 27-29). Cette innovation remet clairement en question les limites éthiques que doit respecter le corps médical.

2. L'étymologie d'« hybride » renvoie à « ce qui provient de deux espèces différentes » : l'expression « hybride tête-corps » pour évoquer un corps humain modifié peut effrayer le lecteur qui s' imagine un corps monstrueux, privé de son harmonie et de son humanité. Cette image sollicite chez le lecteur des souvenirs de romans ou de films d'anticipation qui mettent en scène des êtres de l'entre-deux, mi-humain mi-robot, ou encore la créature du docteur Frankenstein (*Frankenstein ou le Prométhée moderne*, 1818), qui en assemblant des parties de corps humains, crée un nouvel Homme et annonce l'homme recomposé. Mary Shelley, auteure de ce roman mythique est bien, à cet égard, précurseuse de la science-fiction.

SUJET DE BAC

→ manuel p. 341

- Mathias Mazieu, *La Mécanique du cœur*, Flammarion, 2007, p. 15 à 17.

Corrigé disponible dans votre manuel numérique et/ou à télécharger sur le site compagnon : humanites.nathan.fr/humanites2020-term

QUESTION 24

La finitude est-elle constitutive de l'humanité ?

TEXTE 1 | Échapper à la condition humaine ?

→ manuel p. 342

► Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, « Prologue », 1958, trad. G. Fradier, Gallimard, « Quarto », 2012, p. 60.

En 1958, quand paraît la *Condition de l'homme moderne*, la conquête spatiale est en plein essor. L'URSS a lancé en 1957 le premier satellite artificiel, le *Sputnik*. La structure en double hélice de l'ADN est découverte en 1953, ouvrant la voie à des développements considérables de la génétique. Faut-il considérer que la condition humaine a changé ? Que les hommes sont parvenus à se porter hors de la Terre à laquelle leurs vies étaient arrimées ? Qu'ils sont parvenus aussi à se situer hors du monde, réalisant un fantasme qui aurait été énoncé par Archimède (« Donnez-moi un point d'appui, et je soulèverai le monde ») ? Arendt met en doute la valeur de cette « révolte contre l'existence humaine telle qu'elle nous est donnée ». Les « professionnels de la science et [...] de la politique » se préoccupent seulement de savoir si une sortie de la condition humaine est possible, alors qu'il importe avant tout que les citoyens du monde se demandent si une transformation de la condition humaine est souhaitable. Rappelons que le titre original de *Condition de l'homme moderne* est *Human Condition*.

QUESTIONS

1. La vie humaine y est située : elle se déroule ici et maintenant. Les hommes sont mortels. Leur survie réclame certaines conditions de température, d'hydratation, comme l'existence d'une atmosphère, qui ne sont réunies que sur la Terre. Lorsque, en 1969, Neil Armstrong marche sur la Lune, il ne peut respirer qu'à l'aide d'un « artifice » : il porte avec lui des bouteilles d'oxygène. De même, il doit revêtir une combinaison pour supporter les écarts des températures lunaires (de +125 °C au soleil à -180 °C à l'ombre). Les êtres humains sont adaptés à un milieu particulier, le milieu terrestre, qui est une condition de leur survie.
2. La vie (βίος) qui nous conduit de la naissance à la mort, apparaît comme un processus naturel. Néanmoins, les techniques liées à la médecine modifient considérablement ce processus. Ainsi, la fécon-

tion *in vitro*, développée à la fin des années 1970, permet la formation d'un fœtus humain grâce à une procréation médicale assistée (PMA). Ces techniques sont fréquemment critiquées parce qu'elles permettraient l'eugénisme auquel fait ici allusion Arendt, qui reposerait la sélection des embryons pour certaines qualités jugées supérieures.

3. L'homme futur voudrait échanger la vie naturelle (dont il reçoit les conditions comme des données, un « cadeau venu de nulle part », l. 19) contre une vie artificielle (dont il choisit les paramètres). Si un tel échange n'est pas possible actuellement, les évolutions de la science sont telles qu'il le deviendra sans doute.
4. D'après Arendt, la « question politique primordiale » n'est pas de savoir quelles modifications de la condition humaine sont possibles, mais de juger quelles modifications sont souhaitables. C'est effectivement une question plus fondamentale, car il faut s'abstenir des recherches que nous jugerions inutiles ou même nuisibles. En effet, une fois que ces recherches ont été menées, il est extrêmement difficile d'en contrôler l'utilisation — que l'on pense par exemple aux recherches dans le domaine du nucléaire. Une telle décision politique régule actuellement le clonage, reproduction d'un être vivant à partir d'une de ses cellules : encadré mais autorisé sous certaines conditions pour les animaux, il est strictement interdit pour les êtres humains.

QUESTIONS SUR L'IMAGE | Tombe du plongeur

→ manuel p. 343

La Tombe du plongeur est découverte en 1968 à l'écart du cimetière de Poseidonia, ville de la Grande Grèce, au Sud de Naples, devenue à l'époque romaine Paestum. Elle date de 480-470 av. J.-C., et constitue le seul exemple de peinture pariétale représentant des hommes datant de l'époque classique qui nous soit parvenu dans son intégrité. Les parois intérieures de la tombe sont peintes à fresque. Les parois latérales représentent une scène de banquet ; sur le couvercle est peint un homme qui plonge. Ces scènes forment une unité et leur sens renvoie vraisemblablement à des rites pythagoriciens ou orphiques. Cette tombe exceptionnelle porte à penser que les Grecs se sont inspirés des tombes ornées de fresques de la civilisation étrusque.

1. L'homme plonge depuis les colonnes d'Hercule, qui figurent les limites du monde connu, dans l'inconnu, représenté ici par l'Océan. Ce plongeur dans l'inconnu peut être une image de la mort.
2. Le corps de l'homme est celui d'un athlète, qui s'apprête à pénétrer les flots en présentant son corps dans la meilleure attitude possible. La nature est représentée à travers quelques éléments stylisés : les flots bombés et deux oliviers. Une branche est brisée sur l'arbre situé derrière le plongeur, tandis que toutes les branches de l'olivier à gauche de l'image sont redressées, ce qui peut être un symbole de renouveau. Le tronc de l'olivier de gauche rappelle le mouvement du plongeur, comme pour souligner que son corps compose bien avec la nature.
3. La mort apparaît comme un événement essentiel, en harmonie avec la nature, non comme un scandale qui viendrait briser son unité.

TEXTE 2 Le genre humain après la bombe atomique → manuel p. 343

► Günther Anders, *Le Temps de la fin*, 1972, trad. Ch. David, L'Herne, 2007, p. 12-13.

Dans *Le Temps de la fin*, Günther Anders médite sur le changement de rapport au temps qu'induit la possibilité d'une destruction totale de l'humanité par la bombe atomique. Cette situation inédite produit notre impuissance (c'est l'événement Hiroshima qui « décid[e] qui est transformé ») mais aussi notre responsabilité : c'est sur nous que repose l'existence de l'humanité future. On pourra rapprocher ce texte du Principe Responsabilité de Hans Jonas (p. 326 du manuel).

QUESTIONS

1. Le « genre des mortels » désigne l'espèce humaine, dans la mesure où chacun des individus qui appartient à cette espèce est mortel. La mythologie grecque oppose ainsi les mortels, c'est-à-dire les êtres humains, aux immortels, les dieux. Cependant, si les individus meurent, l'espèce elle-même perdure, comme l'écrit Anders, qui glose « le genre des mortels » en écrivant : « les membres mortels d'un genre conçu comme intemporel » (l. 13). Il nuance ensuite son propos : nous n'étions sans doute pas certains que l'espèce humaine dans son ensemble était immortelle, mais plutôt nous ne nous posions pas la question de savoir si elle était mortelle ou non. En revanche, un « genre mortel » désigne une espèce qui, dans son ensemble, peut ou doit mourir. Il ne semble pas qu'il faille faire ici une différence entre genre et espèce. On peut toutefois distinguer la situation des animaux, qui sont mortels mais qui ne se représentent pas la mort, des êtres humains qui se la représentent.

2. Le largage de la bombe atomique sur Hiroshima le 6 août 1945 a tué des dizaines de milliers de personnes en un instant et a eu de nombreux effets à long terme. C'est la première fois que les êtres humains ont utilisé l'arme nucléaire. La puissance de l'énergie nucléaire est telle que l'humanité est capable de se détruire elle-même, de détruire les conditions d'une vie humaine sur la Terre. C'est pourquoi cet événement fait passer l'humanité de « genre des mortels » à « genre mortel ».
3. Si l'espèce humaine est un genre mortel au sens d'un « devoir-mourir », la disparition de l'espèce humaine apparaît comme un destin inéluctable. En revanche, si c'est un genre mortel au sens d'un « pouvoir-mourir », la réalisation de cette possibilité peut être empêchée par une décision collective. L'espèce humaine peut mourir, mais elle ne doit pas mourir : nous pouvons donc agir pour empêcher sa destruction.
4. D'après l'opinion commune, qui est volontiers essentialiste, le « statut métaphysique » du genre humain est immuable ; il ne peut donc pas être transformé par un événement historique contingent. Anders soutient que ce que nous faisons et ce que nous sommes capables de faire transforme notre « statut métaphysique », notre essence.

Prolongement

On peut inviter les élèves à lire l'éditorial publié par Albert Camus dans le *Combat* du 8 août 1945, pour dénoncer le largage de la bombe sur Hiroshima.

TEXTE 3 Les limites de la connaissance humaine → manuel p. 344

► Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, 1781, « De l'impossibilité où est la raison pure en désaccord avec elle-même de trouver la paix dans le scepticisme », trad. Tremesaygues et Pacaud, PUF, 1993, p. 518-520.

La double page 344-345 vise à expliquer en quoi nous ne sommes pas omniscients et, plus généralement, à réfléchir sur les limites de la connaissance humaine. Le texte de Kant permet de problématiser la notion de « limite » (qui donne son titre au chapitre « L'humain et ses limites ») en la distinguant de la « borne ». Cette distinction est reprise en 1783 au paragraphe 57 des *Prolégomènes* à toute métaphysique future qui voudra se présenter comme science. Le texte de la *Critique* de la raison pure est sans doute plus accessible car Kant illustre cette distinction grâce à l'image de la sphère.

QUESTIONS

1. a. Je constate par expérience que la connaissance que j'ai de la Terre est bornée : où que j'aie, je vois autour de moi un espace qui me reste encore à découvrir. Comme cette situation se reproduit indéfiniment et que je n'ai pas à ma disposition un temps in-

fini, je ne connaîtrai jamais réellement toute la Terre.

b. Dès lors que je sais que la Terre est un globe, je peux établir par raisonnement son diamètre et par conséquent mesurer sa surface. Je ne suis pas omniscient : je ne connais pas chacun des objets qui se trouvent à sa surface (l. 12-13). Néanmoins je possède une connaissance positive de ses dimensions (l. 13-14).

2. a. Nous savons, de manière générale, que la raison est bornée, mais nous ne savons pas précisément quelles sont ces bornes. Nous ne connaissons pas actuellement de vaccin contre le sida, par exemple, mais cela ne signifie pas qu'inventer un tel vaccin est en dehors des possibilités de la raison humaine.

b. En revanche, pour Kant, nous connaissons les limites de la raison avec certitude. En effet, de même qu'on peut établir le rayon et les dimensions d'une sphère grâce à « la courbure de l'arc à sa surface » (l. 18), de même, la découverte des catégories de l'entendement et des formes de la sensibilité nous donne les conditions dans lesquelles nous recevons les phénomènes, c'est-à-dire les limites de notre connaissance. En identifiant les catégories de l'entendement (quantité, qualité, relation, modalité) et les formes de la sensibilité (espace et temps), nous comprenons que nous ne pouvons connaître que les objets que nous recevons dans l'expérience. Les objets qui excèdent le champ de toute expérience possible (le moi, le monde, Dieu) ne peuvent faire l'objet d'une connaissance.

TEXTE 4 L'homme, figure moderne de la finitude

→ manuel p. 345

► Michel Foucault, *Les Mots et les Choses*, 1966, « L'analytique de la finitude », Gallimard, « Bibliothèque des sciences humaines », 1967, p. 329.

Les Mots et les Choses ont pour sous-titre « une archéologie des sciences humaines ». Foucault y étudie l'épistémè de l'Âge classique, dont la notion centrale serait celle de représentation. L'homme, tel que l'étudient les sciences humaines, est d'invention récente : il date de la constitution des disciplines du XVIII^e au XIX^e siècle. La conclusion du livre suggère que l'homme, cette construction des sciences humaines, qui n'est pas un objet de savoir éternel mais historiquement constitué, pourrait disparaître comme il est apparu : « on peut bien parier que l'homme s'effacerait, comme à la limite de la mer un visage de sable ». Notre connaissance n'est donc pas seulement limitée par les catégories de l'entendement et les formes de la sensibilité, conditions a priori de notre connaissance des phénomènes, comme l'a montré Kant, mais aussi — ce qui du point de vue kantien est un monstre conceptuel — par un a priori historique : nous connaissons dans une épistémè donnée, grâce à des concepts qui déterminent les objets de notre connaissance.

QUESTIONS

1. Nous ne choisissons pas notre corps ; nous ne choisissons pas d'être grand ou petit, myope ou asthmatique. La biologie, et en particulier l'anatomie et la physiologie médicales, étudient ces déterminations corporelles.

Le travail que nous exerçons implique généralement une formation particulière, et détermine les gestes que nous faisons, mais aussi les relations sociales que nous entretenons. La sociologie, fondée à la fin du XIX^e siècle, étudie ces relations sociales et l'économie étudie les échanges.

La langue particulière que nous parlons détermine certaines représentations mentales, d'après une hypothèse connue sous le nom d'hypothèse Sapir-Whorf. Le vocabulaire propre à une langue, mais aussi ses structures grammaticales, déterminent un mode de pensée particulier. La linguistique, fondée au début du XX^e siècle, est la discipline qui étudie le langage.

2. Les déterminations du corps, du travail ou du langage sont immanentes : nous pouvons étudier les systèmes qu'ils forment et les comparer à d'autres. Il y a bien une détermination, mais c'est une détermination interne aux sociétés humaines. En revanche, avant la constitution des sciences humaines, d'après Foucault, le fini n'était pas pensé à partir de lui-même, comme une détermination immanente, mais par comparaison avec un infini transcendant, comme Dieu.

3. D'après Foucault, avant la constitution des disciplines, l'objet central du savoir n'est pas l'homme. Les choses sont mises en relation selon des rapports de ressemblance (pour la Renaissance) ou de représentation (pour l'Âge classique). La constitution des disciplines entraîne une reconfiguration du savoir qui seule permet de penser l'homme, qu'éclairent les études de la biologie, de la sociologie, de l'économie, et de la linguistique.

VERS LE BAC

Essai littéraire

I. L'homme « classique »

On pourra s'intéresser dans cet essai à la prégnance de la pensée d'un dieu par rapport à la définition de l'homme. Dans un monde gouverné par une divinité, comme c'est encore le cas de la pensée humaniste ou classique, l'homme n'est pas pensé comme « figure de la finitude » en ce sens que la possibilité d'un monde suprahumain l'autorise à se sentir éternel. Ainsi, l'homme classique n'est pas situé dans le même « ordre du monde » que l'est l'homme moderne, en sachant qu'il ne trouve pas en lui-même sa propre finitude. La littérature classique propose de nombreux exemples de personnages envisageant le monde d'après la

mort comme objectif de vie (les héroïnes raciniennes ou de Mme de Lafayette par exemple).

II. L'homme « moderne »

À l'inverse, l'homme moderne, en particulier depuis la pensée nietzschéenne qui affirme que « Dieu est mort », se trouve comme clos sur lui-même. Il porte en lui sa propre fin (au sens de finalité mais aussi de limite). Paradoxalement, faire mourir l'idée de Dieu permet à l'homme de s'affirmer en tant qu'entité libre et vivante [Dieu, et son fils le Christ, sont synonymes de souffrance et de mort. Or, l'homme est affirmation de la vie. L'homme ne peut donc se poser qu'en s'opposant à Dieu.] On pourra ici s'appuyer sur des personnages extraits des romans de Gide ou de Camus par exemple.

TEXTE 5 La liberté, « assomption de la finitude »

→ manuel p. 346

► Jean-Paul Sartre, *L'Être et le Néant*, 1943, Gallimard, « Tel », 2008, p. 590-591.

Si l'homme est fini, n'est-ce pas principalement parce que la mort met une fin brutale à tout ce qu'il entreprend, dans le domaine de l'action comme dans celui de la connaissance ? Aux paragraphes 46 à 60 de Être et Temps, Heidegger fait de la conscience de la mortalité, de « l'être-pour-la-mort » (ou « être-vers-la mort », selon la traduction retenue pour Sein-zum-Tode) une caractéristique essentielle du Dasein (être-là). Les hommes se projettent vers le futur, mais cette projection n'est pas infinie : elle rencontre la limite de la mort. « Possibilité de l'impossibilité », la mort est présente dans tout projet humain. Dans L'Être et le Néant. Sartre, qui dialogue constamment avec Être et Temps de Heidegger (1927), conteste cette association entre mort et finitude pour repenser le lien entre finitude et liberté.

QUESTIONS

1. La mort met une fin brutale à ce que nous entreprenons. Parce que nous mourons, nous ne pouvons pas tout faire, ni tout connaître. Il nous faut choisir quelques occupations, car nous n'aurons pas le temps de les essayer toutes. Nous ne sommes même pas assurés de finir ce que nous commençons, car la mort peut nous surprendre à tout moment.

L'association de la finitude et de la mort paraît s'imposer quand on envisage les êtres dont la vie biologique a nécessairement une fin. En cela, ils s'opposent à un être incréé, au-delà de la vie mortelle, Dieu. Si c'est la mort qui fait de nous des êtres finis, elle revêt une « nécessité ontologique » : elle apparaît comme une caractéristique ontologique, essentielle, de l'humanité.

2. Sartre fait reposer la finitude sur la liberté constitutive de l'humanité. Chaque fois que nous faisons un choix, nous élimons une possibilité particulière « à l'exclusion des autres » (l. 9), de sorte que nous nous choisissons nous-mêmes, nous nous déterminons nous-mêmes, autrement dit nous nous faisons finis. Nous choisissons une vie unique parmi de multiples possibles ouverts pour commencer.

3. La liberté, et donc la finitude, est intrinsèquement liée à la temporalité. L'ordre de nos choix n'est pas indifférent, parce qu'il fait de nous ce que nous sommes : « l'irréversibilité [de la temporalité] n'est autre que le caractère propre d'une liberté qui se temporalise » (l. 13-14). Il m'est impossible de « reprendre mon coup » (l. 12), d'effacer ce que j'ai accompli : je peux certes agir différemment à présent, mais non faire que ce qui est passé n'ait pas été.

4. Cette caractérisation de la finitude lui confère une positivité. Pour reprendre la distinction kantienne énoncée page 344, nous donnons à nous-mêmes nos limites, nous ne recevons pas de bornes d'une instance extérieure. Nous nous choisissons nous-mêmes, à travers nos projets, nous ne recevons pas nos déterminations de la mort ou d'une instance extérieure. Ce sont nos projets qui « annonce[nt] » ce que nous sommes ; « l'existence précède l'essence » : nous sommes ce que nous faisons. Nous sommes jetés dans l'existence : nous ne pouvons pas nous abstenir de choisir. « L'acte même de liberté est donc assomption et création de la finitude » : être libre, c'est assumer des choix qui font de nous ce que nous sommes, une personne singulière dont la « vie est unique ».

5. Pour Sartre, la finitude n'est pas intrinsèquement liée à la mort. Un être immortel serait encore, en un sens, un être fini, dès lors que le temps est irréversible. En effet, un tel être pourrait sans doute faire davantage de choses, mais il ne pourrait pas les faire toutes en même temps : le choix de faire A en écartant B le détermine comme un être fini, même s'il aura peut-être la possibilité de faire B plus tard. Comme l'écrit Sartre, « nous mourons toujours *par dessus le marché* » (*L'Être et le Néant*, p. 592) : la mort n'est pas inscrite dans nos projets, elle n'est pas « *ma* possibilité », elle vient de fait les limiter, les interrompre, en tant qu'elle est « la possibilité qu'il n'y ait plus pour moi de possibilités ». C'est donc la liberté, telle qu'elle se manifeste dans le temps par nos choix, qui fait notre finitude, et non la mort.

TEXTE 6 Le surhumain → manuel p. 347

► Friedrich Nietzsche, *L'Antéchrist*, 1896, § 3-4, trad. E. Blondel, Flammarion, 1994.

Si la notion de « surhumain » est des plus pertinentes pour réfléchir au problème de « l'humain et ses limites » et l'une des plus célèbres de la philosophie de

Nietzsche, elle demeure d'interprétation délicate. Le *Focus sur le surhumain* (p. 347) a pour objet de la présenter et d'éviter les plus lourds contresens. La traduction d'*Übermensch* par « surhumain » est préférable à « surhomme » étant donné qu'il ne s'agit pas de créer une nouvelle espèce, mais de cultiver un genre de vie supérieur au sein de l'humanité. Ce texte et les questions qui l'accompagnent ont pour objet d'explicitier avec les élèves les problèmes que pose le surhumain. Le professeur pourra proposer la lecture d'un corpus nietzschéen en s'appuyant sur le manuel (en particulier, cet extrait peut être mis en relation avec les textes p. 33, 166 et 173).

QUESTIONS

1. Nietzsche pose le problème du « type » d'homme que nous voulons créer. Il n'existe donc pas de nature humaine immuable : nous pouvons inventer, grâce à l'éducation, des types nouveaux. Tous les types ne se valent pas : certains sont « d'une valeur plus élevée, plus digne[s] de vivre, plus sûr[s] d'un avenir » (l. 3-4).

La santé, et à travers elle la vie elle-même, apparaît comme une valeur, puisque le type élevé est opposé à « l'homme animal malade » (l. 10). Cette opposition permet de comprendre que la notion de « surhumain » a d'abord une fonction critique : elle sert à critiquer le type d'homme érigé en idéal par la civilisation occidentale, et en particulier par la chrétienté : l'homme doux et moral.

Dans ce passage, Nietzsche pose plus précisément le problème de savoir comment généraliser les réussites individuelles, la création d'un « type plus élevé », qui pour l'instant n'est pas l'effet de l'éducation mais survient par « hasard[] » (l. 21).

2. Le « progrès », entendu comme évolution continue de la civilisation, qui se marque notamment par la pacification des mœurs, est une « idée fausse » (l. 13). En effet, si le type d'homme le plus valeureux est celui qui affirme fortement son individualité, il ne saurait être produit par la pacification, qui tend à uniformiser les types humains. Nietzsche affirme qu'une évolution vers le mieux reposerait sur « l'élévation, l'accroissement, l'augmentation de la force » (l. 16), sur une acception et une exploration de l'ensemble des potentialités de la vie, et non sur la valorisation unilatérale de certaines d'entre elles, comme la douceur ou la bonté.
3. Pour répondre à cette question, on peut s'appuyer sur le *Focus sur le surhumain*. Dès lors que l'on affirme que certains types, certaines manières de vivre valent mieux que d'autres, un problème crucial est de savoir d'après quels critères on en juge et qui est légitime pour en juger. Sur ces deux plans, on s'expose au relativisme (qui peut être assumé) et à l'arbitraire.

Entendu en un sens biologique (ce qui constitue un contresens sur ce qu'écrit Nietzsche), l'affirmation de la supériorité de certains types humains peut

conduire à des politiques eugénistes, qui sont extrêmement dangereuses.

L'expression d'individualités fortes, qui affirment la vie même dans ce qu'elle a de cruel, peut conduire à écraser les faibles. On peut donc rejeter l'affirmation d'un type surhumain parce qu'il est contraire à la morale. Cependant Nietzsche souligne que l'affirmation de l'idéal occidental (« l'animal domestique, l'animal de troupeau, l'homme animal malade, — le chrétien », l. 9-10) n'est pas neutre : elle entrave l'épanouissement d'autres types humains. Il est illusoire de croire que nous ne promouvons aucun type : le problème est de savoir lequel nous voulons.

TEXTE 7 | L'infinitude de l'action

→ manuel p. 348

- » Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, chap. V : « L'action », 1958, trad. G. Fradier, Gallimard, « Quarto », p. 212-213.

*Notre finitude se marque notamment par le fait que nous ne sommes pas omnipotents : nous ne pouvons pas tout faire ; souvent ce que nous entreprenons manque le but que nous nous étions proposé ; la mort interrompt nos entreprises. Mais Arendt souligne la positivité de ce qui pourrait paraître une défaillance de l'action : nos actions sont infinies, dans la mesure justement où les conséquences de nos actions nous échappent, où elles sont modifiées par les réactions des autres. Elle définit l'action, par différence avec d'autres activités, comme l'initiative, l'irruption de nouveau dans le monde : « c'est l'action qui est le plus étroitement liée à la condition humaine de natalité ; le commencement inhérent à la naissance ne peut se faire sentir dans le monde que parce que le nouveau venu possède la faculté d'entreprendre du neuf, c'est-à-dire d'agir. » (Condition de l'homme moderne, in L'Humaine Condition, Gallimard, « Quarto », p. 66). L'infinitude (boundlessness) de l'action (praxis) l'oppose au faire, à la production (poiësis) de l'œuvre qui est orientée vers un objet fini. C'est l'action qui fait naître un espace politique, dans lequel la « condition humaine de pluralité » peut exister : « L'action, la seule activité qui mette directement en rapport les hommes, sans l'intermédiaire des objets ni de la matière, correspond à la condition humaine de la pluralité, au fait que ce sont des hommes (et non pas l'homme), qui vivent sur terre et habitent le monde. Si tous les aspects de la condition humaine ont de quelque façon rapport à la politique, cette pluralité est spécifiquement la condition — non seulement la conditio sine qua non, mais encore la conditio per quam — de toute vie politique. » (Condition de l'homme moderne, *ibid.*, p. 65).*

QUESTIONS

1. Nos actes affectent d'autres personnes : lorsque quelqu'un fait une action, d'autres la subissent. Pour

que le médecin soigne, il faut que quelqu'un soit soigné. Pour que quelqu'un ordonne, il faut que d'autres obéissent.

2. Nous ne maîtrisons pas les conséquences de nos actions. Dans la mesure où elles nous mettent en relation avec d'autres, elles nous échappent. Dans une assemblée, celui qui prend la parole pour recommander d'allouer un budget à la recherche médicale, par exemple, fait une proposition qui a des conséquences sur la vie d'un nombre en réalité incalculable de personnes. Si le budget est accordé, ce financement supplémentaire a des effets sur le travail et donc sur la vie des chercheurs. Faisons l'hypothèse que cette recherche permet la découverte d'un traitement : le discours aura alors indirectement des effets sur des milliers de patients, ainsi que sur leurs familles, sur leurs amis, de sorte qu'il est impossible de dire où les effets s'arrêtent. Certains malades guéris auront des enfants qui, sans le traitement, n'auraient jamais vu le jour ; ces enfants auront eux-mêmes des enfants, et ainsi de suite. D'un point de vue synchronique, cette décision aura également des conséquences sur le budget de l'État en général : il faut trouver ou lever des recettes correspondantes, ou bien retirer une ligne de crédit à un autre domaine — décision qui aura également des effets en chaîne. Potentiellement, un acte a des conséquences qui ne s'éteignent pas, il produit des effets en cascade sans que l'on puisse en fixer le terme : « l'acte le plus modeste dans les circonstances les plus bornées porte en germe la même infinitude, parce qu'un seul fait, parfois un seul mot, suffit à changer toutes les combinaisons de circonstances » (l. 16-18).
3. L'action implique toujours plusieurs personnes. Même quand cela semble être une relation duelle, par exemple entre le médecin et le patient, d'autres personnes sont impliquées, par exemple la famille du patient, qui vit différemment avec lui selon qu'il est malade ou en bonne santé. Le médecin lui-même est reconnu comme tel parce qu'il a reçu un enseignement qui a été validé par ses pairs ; il agit dans le cadre d'une institution. L'espace public est créé par la condition de pluralité de l'action : l'action, à la différence de l'œuvre, fait intervenir plusieurs personnes. Ces personnes ne sont pas simplement juxtaposées, mais elles instaurent un espace public quand elles sont reliées par le jeu d'actions et de réactions qui caractérise l'infinitude de l'action.
4. Les lois et les institutions confèrent une certaine stabilité au monde. Or cette stabilité est toujours menacée par des actions qui, par définition, introduisent du nouveau qui vient ébranler le monde tel qu'il est. L'action est donc à la fois ce qui instaure et ce qui déstabilise les institutions qui font le monde humain, qui tiennent ensemble la pluralité des hommes.

TEXTE 8 La nécessité de l'autolimitation

→ manuel p. 349

- » Cornelius Castoriadis, « Anthropogonie chez Eschyle et autocréation de l'homme chez Sophocle », *Figures du pensable*, Le Seuil, 1999, p. 34-37.

Comment faire dès lors que, comme l'a montré Hannah Arendt (p. 348), nos actions sont illimitées, qu'elles ont des effets que nous ne maîtrisons pas ? Si nous nous créons nous-mêmes, comme l'expose ici Castoriadis en s'appuyant sur Antigone de Sophocle, aucune borne ne nous est imposée de l'extérieur, mais nous pouvons, et même nous devons, pour éviter que nos actions aient des conséquences néfastes, nous imposer à nous-mêmes des limites (sur la différence entre borne et limite, voir Kant p. 344). Dans cet essai, Castoriadis compare l'anthropogonie du Prométhée enchaîné d'Eschyle, pièce dans laquelle les facultés humaines tiennent à un don divin, à Antigone, créée en 441 av. J.-C., dans laquelle ces facultés sont l'effet d'une autocréation de l'homme. Dans Prométhée enchaîné, « C'est à un être surhumain, Prométhée, que les hommes doivent ce qui a fait d'eux des êtres vraiment humains. » (Figures du pensable, p. 22). Une vingtaine d'années plus tard, « L'anthropologie de Sophocle, elle, ne présuppose rien : les hommes y créent eux-mêmes ces capacités et potentialités ; elle pose simplement, clairement et avec insistance l'humanité comme autocréation. Les hommes n'ont rien pris aux dieux, et aucun dieu ne leur a donné quoi que ce soit. » (Figures du pensable, p. 31).

QUESTIONS

1. D'après Castoriadis, les êtres humains doivent se limiter eux-mêmes car ils sont « terribles » (δεινός) : ils sont extrêmement puissants, mais cette puissance est capacité de destruction comme de création.
2. Dans *Œdipe-Roi* de Sophocle (créé entre 430 et 420 av. J.-C.), Œdipe, « cet expert en énigmes fameuses, qui était devenu le premier des humains », sans savoir qui ils sont, tue son père et épouse sa mère. Il enfonce l'interdit du parricide et celui de l'inceste en devenant roi de Thèbes. Lorsqu'il découvre ce qu'il a fait, il se crève les yeux.
3. Castoriadis définit l'être humain par sa capacité d'autocréation. Cette définition est paradoxale, si l'on se souvient que la définition consiste à marquer des limites (voir p. 344). Castoriadis distingue deux sens de l'affirmation selon laquelle « l'essence de l'homme est autocréation », qui sont liés : ce ne sont pas les dieux mais les hommes eux-mêmes qui créent ce qu'est l'humanité ; l'humanité n'a pas une définition close, une nature préétablie, fixe, mais une définition ouverte : les êtres humains sont ces êtres qui se transforment eux-mêmes.

- Castoriadis voit dans *Antigone* la naissance de l'affirmation d'après laquelle il n'existe pas d'essence humaine stable qui lui serait conférée de l'extérieur, par la nature ou par les dieux. L'essence de l'être humain est « autocréation », c'est-à-dire à la fois qu'il se crée lui-même et qu'il n'a pas de nature précise.
- L'idée de « nature humaine » désigne un ensemble stable de caractéristiques, une détermination innée que nous n'avons pas choisie et que nous n'avons pas le pouvoir de changer. Dès lors que l'on admet l'existence d'une nature humaine, se pose le problème de savoir quelles sont les caractéristiques qui définissent l'humanité, notamment l'identification de la ou des « différences spécifiques », caractéristiques que possèderaient tous les membres de l'espèce humaine mais aucun autre animal (le langage, la liberté, la raison sont des candidats à ce titre).
- Affirmer que l'homme se crée lui-même, c'est lui reconnaître une liberté constitutive. Ainsi l'existentialisme, affirmant que « l'existence précède l'essence », critique-t-il radicalement l'idée de nature humaine (voir p. 346).
- Rousseau, lorsqu'il crée le concept de « perfectibilité » (voir p. 26), soutient la thèse paradoxale d'après laquelle l'homme possède par nature une faculté de dénaturation (voir Focus p. 27). La perfectibilité, présente en puissance dans l'état de nature mais qui connaît son plein développement dans l'état civil, avec le raffinement des sciences et des arts, fait des êtres humains des êtres capables du pire comme du meilleur.

TEXTE 9 La honte prométhéenne

→ manuel p. 350

- Günther Anders, *L'Obsolescence de l'homme, Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle*, T. I, « Sur la honte prométhéenne », Ivrea (Encyclopédie des nuisances), 2002, p. 37-38.

Comment la technique nous transforme-t-elle ? Elle suscite habituellement chez les êtres humains un sentiment de fierté devant les objets qu'ils ont fabriqués et qui démultiplient leurs moyens d'action. Plus particulièrement, Anders nomme « fierté prométhéenne » la fierté du self-made man, qui s'est fait lui-même. Il fait ainsi allusion au mythe de Prométhée relaté notamment par Platon (voir Focus p. 27). Cependant, dans cet extrait de son journal, il analyse un sentiment inverse et paradoxal, « la honte prométhéenne » qui se saisit des hommes devant les objets qu'ils ont fabriqués. Les objets techniques que nous utilisons peuvent entraîner notre aliénation, dans la mesure où nous désirons être autres que ce que nous sommes : nous sommes nés et

non fabriqués, et nous sommes sujets au devenir au lieu d'être destinés à une fonction précise. Ce texte invite donc à interroger le caractère libérateur des techniques. Des objets qui peuvent être indéfiniment reproduits à l'identique, sans subir les affres du vieillissement, peuvent ainsi apparaître comme étant plus parfaits que nous le sommes nous-mêmes.

L'image reproduite invite à réfléchir sur le caractère démiurgique des techniques, puisqu'elle reprend le geste de Dieu et d'Adam à la voûte de la chapelle Sixtine peinte par Michel-Ange (1508-1512). De même que Dieu crée l'homme à son image, nous créons des robots et plus généralement des objets techniques qui correspondent à nos désirs. Anders expose une concurrence entre l'homme et les techniques qu'il a créées et qu'il ne maîtrise pas complètement (notamment parce que, au niveau individuel, nous sommes très loin de maîtriser toutes les techniques que nous utilisons).

QUESTIONS

1. T. voit des objets techniques extrêmement précis, qui réalisent exactement la fin pour laquelle ils ont été fabriqués. Il éprouve de la honte en comparant à ces objets ses propres instruments, comme ses mains, qui n'ont pas été « fabriquées » pour une fin particulière mais qui s'adaptent à différentes fins. Il a honte d'être « devenu » au lieu d'avoir été « fabriqué ».

Plus loin, Anders remarque également que les objets manufacturés bénéficient d'une relative immortalité dans la mesure où, lorsqu'un objet ne fonctionne plus, il peut être remplacé par un autre objet identique, tandis que les êtres humains ne peuvent pas être remplacés et demeurent donc essentiellement mortels.

2. La naissance est un « processus aveugle, non calculé et ancestral ». C'est un processus aveugle, car contrairement aux objets techniques qui sont fabriqués pour une fin particulière, nous naissons sans avoir une destination prescrite (voir Sartre, p. 346). Les objets techniques sont précis, leurs formes sont établies pour remplir parfaitement leur fonction, tandis que notre corps ou notre esprit peuvent nous paraître imparfaits, mal adaptés. Enfin, les objets industriels ont sur nous l'avantage de la nouveauté, tandis que la naissance et la vie humaine sont, par certains égards, pris dans un cycle biologique existant depuis des dizaines de millénaires, qui nous ramène à l'animalité. En outre, les êtres humains subissent le vieillissement, la dégradation biologique que les objets techniques (qui sont certes usés par le temps, mais qui peuvent être remplacés) ne subissent pas. T. interprète ici comme un défaut ce qui était compris comme une chance : le fait de n'être pas assigné à une tâche particulière est un corrélat de la capacité d'adaptation humaine (voir p. 26-27).

- Cette question invite à réfléchir aux différentes formes de l'imperfection humaine, ainsi qu'aux conditions qui conduisent à juger que les êtres humains sont imparfaits.
- Les êtres humains peuvent être jugés imparfaits par rapport à un être parfait par définition, Dieu. La représentation d'un Dieu omniscient et éternel conduit à juger que le savoir humain est très partiel, relatif, et que la vie humaine est brève. Néanmoins peut-être cette représentation n'est-elle qu'une projection humaine ; peut-être l'infini n'est-il pensé que comme négation de la finitude de notre vie et de notre connaissance.
- Les animaux parviennent à faire des actions dont les hommes sont incapables. Que l'on pense au vol des oiseaux, à la construction des ruches ou des barrages par les castors, à l'agilité des écureuils... Montaigne multiplie à l'envi les exemples des prouesses des animaux dans l'*Apologie de Raymond Sebon* (Essais, II, 12). Les enfants humains deviennent capables de survivre par eux-mêmes plus tard que les petits des animaux. Le mythe de Prométhée (voir p. 27) met en scène cette fragilité, cette incomplétude de l'être humain. Cependant, d'après le mythe, cette fragilité est compensée – et même plus que compensée – par l'invention des techniques.
- Mais les techniques sont-elles seulement une source de fierté pour les êtres humains ? Anders y découvre, paradoxalement, un motif de honte. Sans en avoir clairement conscience, les êtres humains ont honte d'être nés, d'avoir une origine contingente, et de n'acquérir des savoir-faire que par un long apprentissage, par différence avec les objets manufacturés qui sont produits pour une raison précise, qui seraient parfaitement adéquats à leur fonction et, de surcroît, doués d'une espèce d'éternité du fait qu'ils sont produits en série et peuvent donc être remplacés par un objet identique. Cette honte est éminemment paradoxale puisque les objets manufacturés ont été produits par les hommes. Plus qu'à nous délivrer de cette honte, dont il souligne l'absurdité, Anders vise à nous délivrer de notre aliénation aux techniques dont elle est un symptôme.

TEXTE 10 « Accroître la quantité de ses qualités »

- Francis Ponge, « Introduction au "Galet" », 1933, dans *Proèmes*, Gallimard, 1948.

Se demander quelles sont les limites de l'humain, c'est aussi interroger son rapport à ce qui est autre qu'humain, les objets qu'il a fabriqués – comme y invite le texte d'Anders (texte 9) – ou les êtres naturels, animaux

ou choses inanimées, qu'il côtoie dans sa vie quotidienne. Si ces objets nous paraissent banals, d'après le poète Francis Ponge, c'est parce que nous préjugeons de leur banalité : nous ne les contemplons pas, nous les utilisons ou nous évoluons parmi eux en les tenant pour bien connus, sans nous y intéresser. Or, comme l'écrivait Flaubert dans une lettre du 16 septembre 1845, « Pour qu'une chose soit intéressante, il suffit de s'y intéresser longtemps ». Cet exercice de description transforme non seulement notre regard sur les choses, mais également notre regard sur nous-mêmes : nous découvrons dans les choses des qualités nouvelles, auxquelles nous pouvons nous aussi prétendre.

QUESTIONS

1. Ponge critique notre tendance à supposer le monde bien connu, à tout interpréter à la lumière de l'habitude, sans chercher à voir les objets de manière nouvelle, sans penser et ressentir par nous-mêmes, en nous en remettant à ce qu'on pense habituellement des choses qui nous entourent. Sur le plan de la littérature, il critique également l'idée, exprimée par La Bruyère dans une formule célèbre des *Caractères* (1688), selon laquelle « Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes, et qui pensent. »
2. La contemplation des objets doit nous permettre d'y découvrir des qualités inédites, de les voir vraiment au lieu de plaquer sur eux des préjugés. Si l'on soutient avec Hegel que « c'est dans les mots que nous pensons », l'acte de nommer permet de voir ce qui, tant qu'il est seulement perçu, n'accède pas à l'élaboration consciente. Plus paradoxalement, Ponge en attend surtout un renouvellement de l'expérience humaine. Découvrant de nouvelles qualités dans les choses, les êtres humains pourront se les approprier et ainsi « accroître la quantité de [leurs] qualités » (l. 20).
3. « Accroître la quantité de [leurs] qualités » signifie renouveler l'expérience humaine, les sentiments et les sensations, en se rendant attentif aux qualités des choses, en se les appropriant. Par exemple, qui s'exerce à distinguer différents types de neige pourra juger par ce moyen de subtiles variations de textures d'un aliment (par exemple une mousse au chocolat). Qui s'exerce à observer le comportement des animaux pourra remarquer certaines attitudes de guet chez les hommes. Les vagues qui érodent le rocher trouveront un écho dans les sentiments humains.

On trouvera un exemple de ce renouvellement de l'expérience par l'étrangeté dans *Les Chants de Maldoror* de Lautréamont (1869) : « C'est un homme ou une pierre ou un arbre qui va commencer le quatrième chant. Quand le pied glisse sur une grenouille, l'on sent une sensation de dégoût ; mais, quand on effleure, à peine, le corps humain, avec la main, la

peau des doigts se fend, comme les écailles d'un bloc de mica qu'on brise à coups de marteau ; et, de même que le cœur d'un requin, mort depuis une heure, palpite encore, sur le pont, avec une vitalité tenace, ainsi nos entrailles se remuent de fond en comble, longtemps après l'attouchement. Tant l'homme inspire de l'horreur à son propre semblable ! Peut-être que, lorsque j'avance cela, je me trompe ; mais, peut-être qu'aussi je dis vrai. »

VERS LE BAC

Essai littéraire

I. On retrouve ici un sujet amenant l'élève à s'interroger sur les fonctions de la littérature. Nous renvoyons aux plans proposés plus haut, en particulier sur le sujet de la page 101 (texte de Bergson) qui présente l'auteur en tant que « voyant ».

II. Il faudra cependant exprimer les limites d'une telle entreprise (donner à voir le « million de qualités inédites » des choses), si elle est prise au pied de la lettre. On pense en particulier au roman de James Joyce, *Ulysse*, qui tente de décrire une journée complète dans un ouvrage qui dépasse les mille pages.

III. On pourra terminer la réflexion sur l'entreprise des romanciers réalistes qui sont, selon Maupassant, des « illusionnistes » (voir la préface de *Pierre et Jean*).

ATELIER HUMANITÉS Exploiter une analyse d'image dans un paragraphe

→ manuel p. 352

Analyse de l'image

1. Cette photographie noir et blanc présente un portrait en buste de Robert Mapplethorpe.
2. Mapplethorpe se présente de face. On ne voit que son visage et sa main, qui tient une canne, parce qu'il pose avec un pull-over à col roulé noir devant un fond noir et que le fond est laissé dans le flou. La main, au premier plan, occupe presque autant d'espace que le visage.
3. La main est nette, tandis que le visage est flou, ce qui donne l'impression que le visage pourrait disparaître.
4. Le pommeau de la canne qu'il tient dans la main représente un crâne, ce qui en fait une vanité (représentation courante dans l'art symbolisant de manière allégorique la mort, le passage du temps et le vide des passions et occupations humaines).
5. L'autoportrait lui-même est une vanité. Mapplethorpe le réalise alors qu'il se sait condamné par le sida et qu'il est déjà très affaibli.

