



Tle

Entraînement *au* **BAC**

Spécialité

Humanités, Littérature et Philosophie

2^e édition

Tout pour réussir



Les sujets types
Les corrigés détaillés
Les conseils du professeur

Sous la direction de **Claire Augereau**



Méthodologie

Humanités, littérature et philosophie, une nouvelle matière?

« Humanités, littérature et philosophie » est un enseignement de spécialité parmi les douze proposés en classe de Première et de Terminale Générale.

A. De l'Humanité aux Humanités, quelle différence ?¹

Le mot « humanité » est employé le plus souvent dans la langue courante actuelle au singulier. C'est un terme général qui désigne l'ensemble des hommes.

Au pluriel, il rend compte d'un champ disciplinaire assez large, qui comprend l'apprentissage des lettres classiques et plus largement des sciences humaines, notamment l'histoire et la philosophie. « Faire ses humanités », c'est recevoir un type d'enseignement qui s'est imposé en France comme en Europe au cours d'une longue période, depuis la Renaissance jusqu'au XX^e siècle.

En effet, au XVI^e, des clercs, les « humanistes », se sont émancipés de la scolastique, une instruction qui vise à concilier philosophie grecque et chrétienne et qui n'exclut pas une discipline coercitive. Ils ont créé leurs propres écoles à destination des enfants de l'aristocratie et proposé une éducation fondée sur la *paideia*, formation de l'esprit pratiquée chez les Grecs. Progressivement, ces principes ont été adoptés dans l'enseignement européen. Véritable « choix éducatif² », les humanités préparent moins les enfants à un métier qu'à l'emploi éclairé de leur raison et de leur liberté. Il s'agit de rendre les jeunes gens aptes à prendre des décisions pour leur vie. Pour ce faire, l'étude de la langue est privilégiée de manière à donner la capacité à dialoguer avec autrui.

À cette fin, les textes qualifiés de « classiques » sont étudiés en priorité. L'élève apprend à lire et à traduire des textes latins et grecs, il fréquente assidûment les auteurs qui font partie du « canon » de sa langue nationale. Plus largement, il mémorise les tournures stylistiques qu'il a lues, se constituant de la sorte une véritable « bibliothèque intérieure », dans laquelle il peut puiser au gré de ses besoins. La culture des humanités réserve en effet une place de choix à la rhétorique.

Développé dans toute l'Europe, cet enseignement décline à compter des années soixante, sans doute en raison de la révolution technologique. L'image entre en concurrence avec le texte dans la diffusion des savoirs, l'offre culturelle devient plurielle. Les humanités sont alors progressivement assimilées à une forme d'érudition.

1. Source : 683^e conférence de l'Université de Tous Les Savoirs intitulée « *Les Humanités aujourd'hui* » de Marc Fumaroli, donnée le 16 octobre 2008.
2. Formule employée par Marc Fumaroli dans la conférence citée plus haut.

B. Les Humanités, un pluriel pour demain

Pourtant, les Humanités n'ont rien perdu de leur actualité. En lui adjoignant la littérature et la philosophie, le programme de cet enseignement vise à faire acquérir une culture, à développer des compétences d'expression, à pratiquer l'éloquence dans un esprit transdisciplinaire. En somme, il s'agit d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de déployer une capacité à argumenter, de s'interroger sur des enjeux philosophiques majeurs à travers la lecture de textes canoniques.

Pour ce faire, un certain nombre d'objets d'étude sont proposés. En Première, l'année se répartit en deux temps : il s'agit d'explorer « la parole » ainsi que « les différentes manières de se représenter le monde ». En Terminale, « la recherche de soi » et « l'humanité en question » complètent cette étude.

C. Des objets d'étude stimulants

► La recherche de soi

Subdivisée en trois sous-ensembles, « éducation, transmission et émancipation », « les expressions de la sensibilité », puis « les métamorphoses du moi », la « recherche de soi » vise à questionner la formation de l'esprit humain d'un point de vue éducatif, sensible, mais aussi ontologique. Privilégiant l'exploration d'une large période du romantisme jusqu'au XXI^e siècle, elle invite à **construire** le sujet d'un point de vue conceptuel : qu'est-ce que le moi ? N'est-il pas le produit d'une éducation ? Est-il possible de rendre compte de sa singularité par le langage ? Le pronom « je » n'est-il pas une convention qui masque tant bien que mal un mélange de sensations, d'émotions et de perceptions ?

► L'Humanité en question

En consacrant le dernier semestre des deux années de formation à « l'humanité en question », l'enseignement de spécialité Humanités, littérature et philosophie invite à réfléchir sur les limites de l'action exercée par le sujet sur son environnement. Il explore d'abord le champ artistique, grâce au sous-thème « Création, continuités et ruptures », puis le champ historique grâce à « Histoire et violence », enfin le domaine technologique en s'intéressant à « l'humain et ses limites ».

Jusqu'à quel point la performance humaine doit-elle être encouragée ? Imposer une rupture en art, s'exposer à demeurer incompris de ses contemporains, est-ce un indice d'une **œuvre novatrice** ? L'histoire ne fait-elle pas la démonstration des limites de l'intellect, puisque l'homme met son intelligence au service de rapports de force individuels ou collectifs ? Enfin, comment penser la nature humaine à l'heure de l'accroissement du potentiel des individus grâce à l'outil technologique ?

Ce sont toutes ces questions qui animent le cours de Terminale.

Réussir les épreuves écrites du baccalauréat de l'enseignement de spécialité Humanités, littérature et philosophie

A. Les exercices proposés

Développer l'esprit, cultiver la capacité à nourrir une conversation, supposent d'enrichir les qualités d'analyse et d'expression personnelle. Les épreuves en fin de Terminale visent à approfondir la maîtrise de deux compétences : **lire** et **écrire**.

- C'est en effet par la pratique de la lecture que l'on peut gagner une finesse de discernement : **lire** consiste à comprendre la pensée d'un auteur mais aussi à retrouver sa démarche argumentative. Ce travail correspond au premier intitulé proposé aux épreuves du baccalauréat : il s'agit de la **question d'interprétation**.
- C'est par la pratique du raisonnement que l'on accroît ses aptitudes au dialogue : **écrire** suppose de dérouler sa pensée de manière structurée et progressive. **L'essai** correspond à cet exercice intellectuel.

Ainsi, l'épreuve, qui dure **quatre heures**, se présente de manière pragmatique sous la forme d'un texte à partir duquel deux questions sont posées de manière à vérifier la qualité de l'approfondissement de la lecture et de l'écriture.

B. La nature des questions posées

Deux cas peuvent se présenter :

- soit l'**extrait** proposé est de nature **philosophique**. Dans ce cas, la **question d'interprétation** est **philosophique**, l'**essai** est **littéraire**.
- soit l'**extrait** proposé est de nature **littéraire**. Dans ce cas, la **question d'interprétation** est **littéraire**, l'**essai**, **philosophique**.

Pour le candidat, il est important d'identifier cette distinction dès la distribution.

► « La question d'interprétation (10 points) »

Comme son nom l'indique, cette première question, sur **10 points**, cherche à vérifier la finesse de vos observations. « Interpréter » signifie en effet rendre compte de la **densité** d'une pensée. Cela suppose une **réappropriation** de l'extrait à l'aide de son propre langage. C'est la qualité de la restitution faite à l'intention d'autrui, en l'occurrence un correcteur, qui est appréciée.

- La **question d'interprétation philosophique** suppose de retrouver la démarche du raisonnement de l'auteur. Plus libre que le commentaire pratiqué dans le tronc commun en Terminale, elle se présente sous la forme d'**une introduction**, d'un

développement de trois paragraphes au moins et d'une conclusion. Dans ce cadre, l'examineur est sensible à la **précision** de l'explicitation des **mouvements** du texte. Pour se représenter l'exercice, on peut imaginer une bouteille qui serait comprimée : il s'agit de déplier les anfractuosités, de saisir les nuances d'une pensée condensée, d'épouser la forme de la démonstration. La citation du texte est recommandée, mais elle est moins systématique qu'en littérature.

Pour bien la réussir, il est nécessaire de se poser les questions suivantes : quels concepts sont proposés dans le passage ? Quelles distinctions sont mises en évidence ? Quelle contribution la lecture de ce passage apporte-t-elle à l'examen de l'objet d'étude au programme ? Cette pensée est-elle en rupture avec une tradition qui l'a précédée ?

- La **question d'interprétation littéraire** s'appuie davantage sur une connaissance de la langue. Elle vise à vérifier la capacité du candidat à saisir la « mise en scène langagière » d'un texte, éventuellement ses qualités esthétiques. Dans ce type d'interrogation, on attend des appuis réguliers sur l'extrait. Des citations doivent trouver leur place dans le devoir. Elles n'ont de valeur qu'à condition d'être commentées. Pour ce faire, on peut d'abord préciser la nature des expressions relevées, c'est-à-dire les identifier, les nommer à l'aide de la **grammaire** ou de la **stylistique**. Puis on les exploite en **expliquant leur sens**.

Pour la **grammaire**, la nature des groupes relevés peut être intéressante : verbe, pronom, nom, groupe nominal, adjectif, préposition, déterminant, adverbe, conjonction, proposition peuvent être mobilisés à des fins utiles. Cela permet de **décrire** le segment de phrase sélectionné. Cela n'a de valeur, bien sûr, que si cette identification grammaticale est mise en relation avec le sens. Il en va de même de ce que l'on appelle la **stylistique**, souvent réduite au relevé de figures de style. Comparaison, métaphore, énumération, anaphore, gradation, hyperbole (liste non exhaustive) n'ont de valeur que si elles entrent au service de l'explication de l'extrait. En quoi mettent-elles en exergue le propos ? Pourquoi leur emploi est-il parfaitement adapté en cet endroit ?

► « L'essai (10 points) »

Il invite le candidat à « *rédiger une réponse étayée à une question soulevée par le texte* » (B.O. du 17.01.2019). Comme pour la question d'interprétation, il est de nature soit littéraire, soit philosophique. Plus habitué au commentaire ou à la dissertation, pratiqué en français et en philosophie, le candidat peut être désarçonné par cet exercice.

Pourtant, il n'est pas nouveau. C'est Michel de Montaigne qui le premier employa le mot « *Essais* » au pluriel pour désigner la forme inédite de son ouvrage, qui emprunte à la fois au dialogue et à la lettre. Le choix de cette appellation rend donc hommage non seulement à l'exercice d'une pensée qui s'affranchit des carcans rhétoriques, mais aussi à son indépendance, condition même de ses valeurs. Conformément aux vœux de son premier auteur, l'essai est une **production écrite relativement libre sur un sujet**.

- **L'essai littéraire** se propose d'ouvrir la réflexion esquissée par l'extrait proposé pour l'élargir à un champ de réflexion plus vaste. Il permet donc de vérifier la capacité à construire une réflexion à l'aide d'éléments tirés de sa culture. Chaque argument doit être étoffé par des **exemples** qui sont non seulement des preuves de ce que

vous avancez, mais aussi des outils qui font avancer le propos. Ils témoignent de votre culture générale. Ils peuvent être **des textes d'auteurs, si possible canoniques** (évitez la littérature commerciale) ou des films. Pour éviter l'allusion rapide, évoquez un passage précis du texte. Cela suppose de :

- à présenter **brièvement** l'intrigue, les personnages en présence, le contexte du passage auquel vous faites référence (début ? milieu d'intrigue ? fin ?) Ces deux étapes, pour être réussies, doivent se garder de raconter, de résumer le texte pour privilégier l'analyse.
- à **développer** ce qui vous intéresse. Ne pas hésiter à **employer le lexique de l'analyse littéraire ou filmique** (dans ce cas, utiliser le vocabulaire spécifique : cadrage/ son/ mouvements de caméras/ noms d'acteurs éventuellement...). En quoi le passage mentionné éclaire-t-il l'argument ?

Pour que l'exemple participe à l'effort de réflexion, il faut l'intégrer le plus possible à la démarche argumentative, de manière à ce qu'il fasse progresser l'ensemble. Moins l'exemple est de nature illustrative, plus il est porteur.

- **L'essai philosophique** privilégie la réflexion et la méditation sur les enjeux du texte : il doit à la fois être rigoureux et audacieux. Alors que le commentaire philosophique, déjà émancipé de la stricte explication de texte, privilégiait toutefois encore l'analyse conceptuelle de celui-ci et adoptait notamment son ordonnancement propre, notamment son plan et son argumentation, l'essai est quant à lui davantage synthétique et regarde là où le texte regardait, à partir de ses enjeux philosophiques eux-mêmes. Là où le commentaire philosophique analysait encore de près les moyens dont s'est servi l'auteur pour argumenter sa thèse, l'essai philosophique explore et renouvelle pour sa part les fins que poursuivait le texte, en les mettant en perspective et en redéfinissant le problème dont il était question et dont le texte avait proposé une résolution, considérée ici comme provisoire, non définitive.

À ce titre, l'essai philosophique présuppose le commentaire littéraire préalable du texte, en prenant encore plus de liberté et de distance avec celui-ci, tout comme l'essai littéraire se donnait les moyens de s'affranchir du commentaire et de l'analyse philosophique conceptuelle serrée du même texte.

En bref, l'essai, qu'il soit philosophique ou littéraire, est plus libre et plus distant par rapport au texte que ne l'est le commentaire, qu'il soit philosophique ou littéraire. L'essai, comme son nom l'indique, peut davantage faire preuve d'audace que le commentaire du texte : **il doit cerner la problématique posée et abordée par le texte, pour pouvoir explorer celle-ci sous un aspect renouvelé et original** : il tient ce faisant davantage du travail d'écriture que le commentaire. En outre, l'essai, qu'il soit philosophique ou littéraire, doit pour forger sa propre pensée s'emparer de la manière dont des auteurs célèbres, qu'ils soient écrivains ou philosophes, ont classiquement abordé et traité le même problème, tout en explorant une voie originale et propre, contemporaine, de le traiter. L'essai est ainsi un travail d'exploration et d'écriture autour des enjeux et du sens du texte étudié.

En bref, là où le commentaire étudiait encore la signification du texte, l'essai en explore le sens, la portée, les enjeux. Là où le commentaire étudiait encore la composition propre du texte, l'essai en étudie la réception et donc le sens renouvelé, y compris pour le monde contemporain dans lequel nous vivons et évoluons.

C. La découverte du sujet

► La lecture de l'intitulé

L'examen du sujet proposé doit s'accompagner au préalable d'une explicitation du **cadre de l'énonciation** du texte. Ces éléments peuvent être notés au brouillon :

- S'agit-il d'une **argumentation** ? C'est le cas des textes de nature philosophique, mais aussi de certains extraits écrits par des intellectuels par ailleurs romanciers et essayistes, comme Albert Camus (voir le dernier extrait de l'ouvrage, p. 232). L'écriture autobiographique relève aussi de ce même champ d'analyse, comme le montre l'extrait des *Rêveries du promeneur solitaire* de Jean-Jacques Rousseau (p. 58).

Dans ce cas, il peut être intéressant de se poser les questions suivantes : quelle est la place de l'énonciateur dans son propos ? Est-il visible et s'exprime-t-il à la première personne ? S'efface-t-il au contraire derrière un mode d'expression plus général ? L'écriture témoigne-t-elle d'un désir de s'affranchir d'une subjectivité pour gagner une objectivité ?

- S'agit-il d'une **fiction** ? Dans ce cas, à quel genre appartient-elle ? S'agit-il d'un apologue ? d'un extrait de roman ? Le texte se présente-t-il sous une forme poétique ? Quelle est sa visée ? Cherche-t-il à plaire, à soulever un problème en sollicitant l'imagination ? Quelle est la part d'identification possible du lecteur au personnage ?

Tous ces éléments peuvent nourrir la lecture, avant même de songer à une réponse précise à la question proposée. Ce sont autant d'analyses préalables qui augurent de la précision de l'explication à venir. Ces informations peuvent nourrir une introduction.

► Son analyse

Une fois le sujet lu, sa situation d'énonciation explicitée, il convient de bien cerner les enjeux des intitulés. En quoi les deux intitulés sont-ils **guidés tous deux par la lecture du texte** ? Que la justification du sujet apparaisse clairement est important. Cela dit, comme il ne s'agit pas de donner deux réponses semblables, il est important aussi de **discerner leur spécificité**. En quoi la question d'interprétation et l'essai invitent-ils à réfléchir sur des **aspects** moins identiques que **complémentaires** ? Il faudra garder à l'esprit que chaque réponse fournie doit mobiliser des éléments de réflexion distincts.

Ensuite on tirera profit d'une **analyse précise de chaque question** en relevant les termes essentiels, les **mots-clés** que l'on confrontera à **des expressions synonymes**. Songer à un lexique proche permettra d'établir :

- des points communs : cela aide à cerner le champ d'études recouvert.
- des différences : c'est une manière de cerner des nuances entre plusieurs termes et donc de déceler la spécificité du sujet proposé.

Ensuite, il est nécessaire d'organiser ses idées rassemblées en fonction de la question posée et en tenant compte de sa nature. Toute copie qui propose un cheminement argumentatif qui évite la juxtaposition d'idées et privilégie une **progression** sera valorisée.

Dans le cadre de la **question d'interprétation**, l'argumentation peut épouser l'ordre des idées du texte, notamment pour la philosophie de manière à retrouver les mouvements de la pensée de l'auteur. Dans le champ **littéraire**, elle peut opter pour cette présentation si l'ordre du texte est clair. Mais le plus souvent, elle s'organisera **de manière méthodique et thématique**, c'est-à-dire en présentant les idées les plus simples d'abord puis les plus complexes ensuite.

L'essai s'organise **de manière logique** en évoquant les éléments **les plus concrets** d'abord, puis **les plus abstraits** dans un second temps. Si cela s'y prête, on peut aussi esquisser un fil directeur fondé sur une **chronologie** ; cela pourra être utile pour « l'humain et ses limites », notamment. (Voir l'essai proposé à partir de *La Bête humaine*, d'Émile Zola, p. 217) Ainsi, on tirera profit de l'étymologie d'un mot-clé ou bien de **l'histoire d'une notion**, d'un concept : comment la philosophie les a-t-elle envisagés jusque-là ou bien quelles **représentations** ont-ils fait naître ? Puis on peut ancrer les arguments suivants dans un **champ de réflexion** plus **contemporain** pour aboutir à une **distinction philosophique**.

D. La rédaction

Une présentation est-elle imposée ? Paradoxalement, l'enseignement *Humanités, littérature et philosophie* n'implique pas la rigueur formelle des exercices effectués en tronc commun, où le plan canonique idéal requiert trois parties subdivisées en sous-parties. Dans le cadre de la préparation d'un examen, cette liberté paradoxalement, peut inquiéter : comment construire ? Comment présenter sa réponse ? Même si cela a été évoqué en partie dans le paragraphe précédent, les quelques indications suivantes peuvent vous aider à tirer parti de cette **liberté contrôlée**.

- **L'introduction** peut se réduire à quelques lignes. Elle s'attache à reformuler la question posée, à en éclairer les enjeux. Quel est l'intérêt de l'intitulé ? Pourquoi est-il pertinent ? On peut nourrir la réflexion en définissant brièvement les termes. Aucune annonce de plan n'est exigée ; cela dit, il peut être judicieux de le formuler : cela vous oblige en effet à construire votre devoir ; par ailleurs, le passage de l'épreuve en Terminale vous donne le temps nécessaire pour le faire. Dans l'ouvrage, les deux possibilités sont présentées de manière à rendre compte de la variété des présentations possibles.
- Comme pour la question d'interprétation, le **développement** présente **trois ou quatre parties qui ne comportent pas pour autant de subdivisions en sous-parties**. Ainsi, le corps du devoir se présente sous la forme de trois ou quatre paragraphes distincts.
- La **conclusion** synthétise votre réponse. Après avoir rappelé le cheminement emprunté, elle doit donc être claire. Il peut être judicieux de proposer une ouverture, une référence à un livre, à une œuvre ou à un débat qui prolonge la réflexion. Même si ce n'est pas une obligation, c'est la preuve d'une certaine aisance dans l'écriture ; cela valorise le devoir.

Parce qu'elles ne comportent pas de subdivisions, les réponses à la question d'interprétation et à l'intitulé de l'essai ne nécessitent pas une construction aussi élaborée et aussi complexe que le commentaire ou la dissertation tels qu'ils se pratiquent dans le cours de français en Première ou dans le cours de philosophie en Terminale. En revanche, la même

qualité d'argumentation est attendue. Les épreuves du baccalauréat visent donc à vérifier la capacité à **présenter un propos cohérent**. En d'autres termes, les trois ou quatre éléments de réponse que vous développerez dans les différents paragraphes doivent répondre à la question posée. À partir du moment où c'est le cas, votre idée est un **argument**.

E. Questions subsidiaires

► **Quelle longueur pour chaque exercice ?**

En principe, dans la mesure où les exercices proposés sont relativement libres sur le plan formel, la longueur n'a pas à être l'objet d'une préoccupation. Il est plus important de se soucier de la **cohérence** de la production écrite : chacun des arguments proposés éclaire-t-il bien la question posée ? Comment prend-il sa place dans la démarche progressive d'ensemble de la démonstration ?

Par ailleurs, l'ensemble du temps de préparation doit être consacré à une composition sérieuse. Un défaut d'utilisation des quatre heures témoigne d'un manque de maîtrise de l'épreuve. C'est **l'exigence à l'égard de sa propre démarche argumentative** qui doit primer sur toute autre impératif.

► **Comment proposer un argument pertinent ?**

L'argument est une idée qui répond à la question posée. Il est bon d'utiliser un **vocabulaire précis**, de bannir toutes les **formules vagues** comme « quelque chose ». Plus le **lexique** est **riche et abondant**, plus la pensée est restituée avec justesse. L'argument doit par ailleurs être développé de manière à le **justifier**. Une seule ligne ne saurait suffire ; il est essentiel de prendre le temps de l'étoffer. On doit convaincre le correcteur qu'il est adéquat. C'est un peu comme s'il s'agissait de conduire une démonstration !

► **Peut-on utiliser le texte proposé en guise d'exemple dans l'essai littéraire ou philosophique ?**

La réponse est affirmative, à partir du moment où cette référence n'est pas exclusive. En d'autres termes, on peut y recourir mais il est nécessaire de songer proposer d'autres éléments de réponse.

► **Faut-il beaucoup d'exemples dans l'essai ?**

Les exemples attestent d'une culture personnelle et donneront une idée au correcteur de l'ensemble du travail effectué au cours de l'année. Cela dit, il est bon de rechercher le bon équilibre. En effet, il peut être intéressant d'éviter de faire un catalogue de références qui ne seront pas approfondies. Ainsi, on peut se garder de procéder par allusions, éviter aussi de raconter une œuvre. Le correcteur connaît la plupart des références citées. Mieux vaut privilégier l'analyse : en quoi l'exemple choisi éclaire-t-il l'idée ?

► **Peut-il être intéressant d'insérer des citations dans les exemples ?**

Là encore, la réponse est affirmative : ne pas hésiter à faire apparaître des mots, des expressions empruntées à l'auteur mentionné ! Ces dernières confirmeront la maîtrise et la connaissance de l'œuvre à laquelle vous faites référence, même dans l'essai.



Principes de l'ouvrage

En proposant des exercices rédigés et corrigés, cet ouvrage, non exhaustif, cherche à donner un aperçu de l'amplitude et de l'intérêt des questions qui peuvent être posées dans le cadre de l'enseignement de spécialité Humanités, littérature et philosophie. Par ailleurs, il se présente comme un entraînement en vue des épreuves écrites du baccalauréat. Chaque exercice, précédé de manière systématique par son analyse, est suivi de son corrigé. Enfin, il a été conçu pour soutenir des révisions lors de la préparation de l'examen puisque des encarts éclairent des distinctions philosophiques, poursuivent la réflexion en suggérant des lectures complémentaires et livrent la définition de mots de vocabulaire, faciles à mémoriser, susceptibles d'enrichir le lexique.

De manière à respecter l'esprit interdisciplinaire d'HLP, l'ordre des textes est fondé sur un entrelacement entre des textes de nature philosophique et littéraire. Quatre sujets sont proposés par sous-thème :

- pour « **La recherche de soi** », le texte littéraire ouvre l'ensemble. Il est suivi d'un extrait philosophique, puis littéraire. Un texte philosophique achève la section.
- pour « **L'humanité en question** », c'est un extrait philosophique qui permet d'entrer dans la réflexion. Il est suivi de trois autres textes, littéraire, philosophique et de nouveau littéraire.

Ce perpétuel croisement entre les deux disciplines est fructueux : chacune d'entre elles éclaire l'autre dans un rapport de réciprocité fécond.

La recherche de soi

Extrait 1

Jules Vallès, *L'Enfant* (1879)

Le narrateur, Jacques Vingtras, fils d'un professeur qui dispense une éducation violente, puisqu'il le bat, raconte son séjour au collège, qui n'est guère plus épanouissant que la vie domestique.

On nous a donné l'autre jour comme sujet, Thémistocle¹ haranguant les Grecs. Je n'ai rien trouvé, rien, rien ! J'espère que voilà un beau sujet, hé ! a dit le professeur en se passant la langue sur les lèvres, une langue jaune, des lèvres crottées.

C'est un beau sujet certainement, et, bien sûr, dans les petits collèges, on n'en donne pas de comme ça ; il n'y a que dans les collèges royaux, et quand on a des élèves comme moi.

Qu'est-ce que je vais donc bien dire ?

« Mettez-vous à la place de Thémistocle ».

Ils me disent toujours qu'il faut se mettre à la place de celui-ci, de celui-là, avec le nez coupé comme Zopyre² ? avec le poignet rôti comme Scévola³ ?

C'est toujours des généraux, des rois, des reines !

Mais j'ai quatorze ans, je ne sais pas ce qu'il faut faire dire à Annibal, à Caracalla, ni à Torquatus, non plus ! Non, je ne le sais pas !

Je cherche aux adverbess et aux adjectifs du Gradus⁴, et je ne fais que copier ce que je trouve dans l'Alexandre. Mon père l'ignore, je n'ai pas osé l'avouer. [...]

Je souffre de me voir accablé d'éloges que je ne mérite pas, on me prend pour un fort, je ne suis qu'un simple filou. Je vole à droite, à gauche, je ramasse des rejets au coin des livres. Je suis même malhonnête quelquefois. J'ai besoin d'une épithète ; peu m'importe de sacrifier la vérité ! Je prends dans le dictionnaire le mot qui fait l'affaire, quand même il dirait le contraire de ce que je voulais dire. Je perds la notion du juste ! Il me faut mon spondée⁵ ou mon dactyle⁶, tant pis ! – la qualité n'est rien, c'est la quantité qui est tout.

Il faut toujours être près du Janicule⁷ avec eux. [...]

Vous peindrez la vie romaine comme ci, et comme ça... Je ne sais comment on vivait moi ! Je fais la vaisselle, je reçois des coups, j'ai des bretelles, je m'ennuie pas mal ; mais je ne connais pas d'autre consul que mon père, qui a une grosse cravate et des bottes ressemblées ; et en fait de vieille femme [...], la mère Gratteloux qui fait le ménage des gens du second.

Et l'on continue à dire que j'ai de la facilité.

C'est trop d'hypocrisie. Oh ! le remords m'étouffe !

1. Héros grec qui s'illustra par la victoire qu'il permit à sa Cité de remporter à Salamine contre les perses en 480 av. J.-C.
2. Gouverneur d'une province perse, ce satrape s'est rendu célèbre parce qu'il se serait coupé le nez et les oreilles afin de tendre un piège aux Babyloniens, facilitant ainsi la victoire de son roi Darius I^{er}. La véracité de cette épisode est sujette à caution.
3. Scaevola signifie « main gauche ». Mucius Scaevola est un héros romain qui sacrifia de lui-même sa main par le feu pour éviter d'avouer le complot qu'il tramait contre l'ennemi étrusque, Porsenna.
4. Dictionnaire d'expressions latines et grecques utilisé pour traduire des vers.
5. Il s'agit d'une mesure de rythme latine qui désigne deux syllabess longues dans un même mot.
6. Une syllabe longue suivie de deux brèves.
7. Janicule : huitième colline romaine.

Il y a M. Jaluzot, le professeur d'histoire, que tout le monde aime au collège. On dit qu'il est riche de chez lui, et qu'il a son franc-parler. C'est un bon garçon. Je me jette à ses pieds et je lui dis tout.

– M'sieu Jaluzot !

– Quoi donc, mon enfant ?

– M'sieu Jaluzot !

Je baigne ses mains de mes larmes.

– J'ai, m'sieu, que je suis un filou !

Il croit que j'ai volé une bourse et commence à rentrer sa chaîne de montre. Enfin j'avoue mes vols dans Alexandre, et tout ce que j'ai réavalé de rejets, je dis où je prends le derrière de mes vers latins.

– Relevez-vous, mon enfant. Avoir ramassé ces épluchures et fait vos compositions avec ? Vous n'êtes au collège que pour cela, pour mâcher et remâcher ce qui a été mâché par les autres.

– Je ne me mets jamais à la place de Thémistocle !

C'est l'aveu qui me coûte le plus. M. Jaluzot me répond par un éclat de rire comme s'il se moquait de Thémistocle. On voit bien qu'il a de la fortune.

Pour la narration française, je réussis aussi par le retapage et le ressemelage, par le mensonge et le vol.

Je dis dans ces narrations qu'il n'y a rien comme la patrie et la liberté pour élever l'âme. Je ne sais pas ce que c'est que la liberté, moi, ni ce que c'est que la patrie.

J'ai été toujours fouetté, giflé, – voilà : pour la liberté ; – pour la patrie, je ne connais que notre appartement où je m'embête, et les champs où je me plais, mais où je ne vais pas. Je me moque de la Grèce et de l'Italie, du Tibre et de l'Eurotas.

► Question d'interprétation littéraire

|| *Pour quelle raison l'enseignement pourtant respectable des Humanités échoue-t-il dans ce passage ?*

► Essai philosophique

|| *S'instruire, est-ce renoncer à penser par soi-même ?*

Avant de commencer...

A. Identifier les difficultés de l'extrait

- Ce passage raconte l'expérience d'un enfant qui vit mal l'instruction qu'il reçoit à la fin du XIX^e siècle. Sa difficulté tient essentiellement à son contexte : de fait, l'enseignement d'alors consiste à maîtriser la lecture de textes latins et grecs, à acquérir une culture livresque et à se réapproprier des principes d'écriture. L'extrait remet donc en cause le bien-fondé de ce savoir. Pourtant, l'enseignement des Humanités tel qu'il se pratique aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement de spécialité ne reprend-il pas certains de ces préceptes ? Ce passage révèle une contradiction qui interroge la manière même de dispenser un enseignement : sa lecture doit permettre d'apprécier les différences d'approche d'une matière ancienne, que le passé a dévoyée et que le présent réhabilite.

B. Identifier le contexte

- Pour bien lire ce passage, il faut avoir une idée de l'atmosphère des établissements ainsi que des programmes d'étude proposés aux collégiens à la fin du siècle. Tout d'abord, une discipline sévère est appliquée, le climat pouvant même être qualifié de « répressif ». Le contenu de l'enseignement repose sur les Humanités telles qu'on les pratiquait

alors ; peu de notions de science sont inculquées. Ainsi, l'élève apprend l'histoire, la littérature, la philosophie, la grammaire, la rhétorique, les mathématiques, le français, le latin et le grec. Jules Vallès y voit la mise en pratique d'un système « *qui préfère l'abstrait aux démonstrations pratiques*¹ ». En d'autres termes, une hiérarchie est établie de manière plus ou moins explicite : le savoir est placé sur un piédestal, tandis que le savoir-faire pragmatique est relégué au second plan, il fait l'objet d'une dépréciation. Enfin, l'élève est appelé à composer en imitant les Anciens, non en faisant preuve de créativité. Jules Vallès déplore en effet une véritable « religion de l'antiquité » : ses maîtres, qui se réfèrent sans cesse aux auteurs latins et grecs, lui paraissent figer la pensée et anesthésier la créativité de chaque individu.

C. Déjouer les difficultés des intitulés

Pour la question d'interprétation littéraire

Cette question vous invite à réfléchir sur le bien-fondé du retour de l'enseignement des Humanités aujourd'hui sous la forme d'une spécialité proposée au lycée, en première et en terminale, appelée Humanités, Littérature et Philosophie. Pourquoi a-t-on cessé de dispenser un enseignement de cette nature ? Le sujet se propose de vous faire réfléchir aux écueils auxquels aboutit toute application dogmatique d'un programme d'études, indépendamment de toute réflexion critique.

Pour l'essai philosophique

Il s'agit de réfléchir à la part de contraintes que comporte toute instruction. Comment prétendre former des individus libres dès lors que les exercices qui sont censés former l'esprit sont imposés ? L'énoncé propose donc un problème direct qui semble au premier abord insoluble. Toute la difficulté est de proposer une réflexion qui permette de trouver une véritable solution de façon à dépasser ce paradoxe.

... Ces problèmes soulevés, à vous de prendre la plume !

■ Question d'interprétation littéraire

Pour quelle raison l'enseignement pourtant respectable des Humanités échoue-t-il dans ce passage ?

L'enseignement des Humanités, fondé sur la transmission d'une culture grecque et latine, a longtemps été en faveur dans les programmes scolaires, notamment dans les premiers tiers du XIX^e, et reste encore prégnant au tournant du siècle. Il s'agissait d'une part de dispenser une culture rhétorique susceptible de favoriser la communication : de fait, l'élève pouvait s'imprégner de la construction d'un discours, mais aussi d'un style, d'un ton, voire de tournures de phrases, de manière à les reproduire dans ses productions personnelles. À cet enjeu communicationnel s'ajoutait un enjeu culturel : la connaissance de grands textes permettait au bachelier de partager un socle

1. Hi Sook Hwang, « Jules Vallès et l'enseignement ». Études françaises, 24(3) 41–56. <https://doi.org/10.7202/035760ar>

historique commun avec ses enseignants, mais aussi de ses parents, voire des citoyens de la nation toute entière, les textes étant porteurs de valeurs universelles. Que cet enseignement ait manqué sa mission ne va donc pas de soi. On s'interrogera donc sur les failles d'une telle instruction aux yeux du personnage de Jacques Vingtras, le héros de Jules Vallès dans *L'Enfant*.

Tout d'abord, le passage révèle les limites du principe d'imitation. L'élève conçoit en effet l'incorporation des tournures grecques et latines à ses productions comme une faute morale, un « vol », « une hypocrisie » insupportable, le lexique de la malhonnêteté illustrant sa réflexion. L'inspiration des textes antiques est vécue non pas comme une imprégnation émancipatrice mais comme une dérobade, un emprunt lâche, une facilité. Le vocabulaire employé peint la culpabilité de l'enfant. De fait, l'enseignement des Anciens vise à inculquer des modèles rhétoriques que Jacques doit reproduire. Mais pour l'élève, la tâche d'imprégnation se réduit dans les faits à puiser une « épithète » ou un « spondée » dans le *Gradus*, à instrumentaliser la langue. Les exercices de composition, pour être réussis, invitent à mettre en évidence un catalogue de figures de style nécessaires. Cette pratique correspond à un appauvrissement de la rhétorique qui renonce à « la vérité » comme l'exprime cette maxime générale, jolie formule qui utilise l'art du discours de manière ironique : « la qualité n'est rien, c'est la quantité qui est tout ». Le contraste et la proximité de sonorités entre « qualité » et « quantité » témoigne de la virtuosité de l'élève qui sait par ailleurs manipuler les sentences et les mots. C'est une manière de souligner que seuls comptent l'érudition et le style surfait plutôt que le naturel. En somme, les humanités pour le petit Jacques deviennent des recettes artificielles et non plus une connaissance culturelle qui ouvre l'esprit. Le dialogue avec le maître ne rassure en rien l'élève scrupuleux et consciencieux : le verbe « mâcher » dit combien le travail de digestion de la matière « culturelle » inculquée est laborieux. Enfin, l'emploi du suffixe « re » qu'on trouve dans « remâcher », « retapage » ou « ressemelage » souligne la monotonie de cette répétition.

D'ailleurs, ce dernier semble éprouver de la difficulté à faire des liens entre son environnement et les belles situations exposées dans les textes antiques. En effet, les injonctions de ses maîtres, qui le poussent à « se mettre à la place » du héros, ne vont pas de soi pour l'enfant. L'identification à des hommes venus d'une autre époque n'est guère aisée. Pour accentuer cet aspect, le narrateur aborde l'héroïsme des modèles historiques avec ironie. Ainsi, le dévouement extrême de Zopyre semble étranger à Jacques Vingtras. Se sectionner le nez pour se présenter comme une victime de son roi, Darius, et gagner la confiance de l'ennemi babylonien en sacrifiant son intégrité physique témoigne d'une dévotion exceptionnelle, bien éloignée des aspirations du personnage. Il y a en effet bien loin entre ce génie militaire, qui obtient l'ouverture des portes de la ville convoitée par la ruse et facilite l'entrée des troupes de Darius, et les préoccupations de Jacques Vingtras : l'enfant, en proie à des souffrances morales, demeure insensible au dépassement de la souffrance physique par l'héroïsme. De fait, le lexique dépréciatif indique la nature égotiste des préoccupations qui sont les siennes : le jeune homme s'inquiète de l'image qu'il a de lui-même, il se dévalorise, se concevant comme « un simple filou », expression familière qui exprime ses soupçons d'imposture. Le verbe « voler », l'adjectif « malhonnête » révèlent le trouble dans lequel le plongent les concessions qu'il s'impose par rapport à une morale personnelle. De même, l'exploit de Scévola au début de la république romaine, qui lui vaut de sacrifier

sa main devant Porsenna, ne parle pas davantage à l'écolier. L'évocation de la partie de ces corps héroïques sacrifiée, ramène la grandeur du geste à une anecdote : ce « nez coupé », ou ce « poignet rôti », ôtent toute prestance à l'acte du perse ou du romain, la réduction de leur geste à un participe passé forçant la caricature.

L'impossibilité d'identification aux personnages antiques est soulignée par le contraste entre les détails prosaïques de la vie de Jacques ainsi que les événements exceptionnels qui scandent la vie des Grands. Ce dernier déclare en effet ne rien entendre aux mots « patrie » et « liberté », qu'il dit ignorer, la négation soulignant cet aspect. Par ailleurs, le quotidien des tâches ménagères comme « la vaisselle » et l'ennui s'opposent à « la vie romaine » telle qu'elle se présente dans les livres, orientée de son côté vers des questions patriotiques et vers la garantie de l'avenir de la Cité. De même, la maltraitance parentale, principal souci de l'enfant, ne s'accorde guère avec le souci de justice qui semble inscrit dans les textes étudiés ni avec la grande idée de « liberté ». L'évocation de la mère Gratteloux va dans le même sens : elle montre que le quotidien n'est pas aussi élevé ni esthétique que dans les livres. En somme, le souci du salut collectif n'a pas de sens lorsque le sort d'un individu ne trouve pas lui-même de quoi se réaliser. On le voit, l'opposition entre la vie concrète et la vie très abstraite des héros antiques fait échouer l'enseignement des humanités. Vingtras, à la suite des romantiques, associés à une certaine modernité, exprime un vœu qui sera celui de toute une génération : la jeunesse, à la suite de Victor Hugo, lutte pour la reconnaissance des singularités.

Outre cet aspect, l'enseignement des humanités échoue parce que les représentants de l'autorité, chargés de le transmettre, sont des contre-modèles, soit des figures défailtantes de transmission du savoir. Le passage met en effet en scène le paradoxe d'un bon élève qui n'aime pas l'école tant ses parents et enseignants, auxquels il relie le contenu de l'enseignement dans lequel il excelle, l'en dégoûtent. En effet, le savoir est quête d'« éloges » et non de sens. L'exigence parentale de réussite apparaît comme démesurée et la violence physique semble injustifiée et incohérente, tant les résultats de l'élève sont satisfaisants. Le texte souligne par ailleurs le peu de foi des maîtres, désignés par le pronom « eux », forme de distanciation qui permet de renforcer l'opposition entre la singularité de l'enfant et le caractère commun de ces enseignants qui tous se ressemblent et qui rient des embarras de l'enfant ; d'ailleurs, l'image des maîtres n'est guère plaisante : les voilà pourvus d'« une langue jaune, des lèvres crottées », apparence physique dégradée qui contraste avec l'excellence rhétorique visée et qui s'accorde mal avec la grandiloquence enseignée. D'ailleurs, M. Jaluzot, dont le nom de famille est fort trivial, ne se fait pas un problème de la difficulté exprimée par l'enfant : ne pouvoir se mettre à la place de Thémistocle est normal, Jacques n'étant pas pris au sérieux. Le mot « épiluchures » témoigne du peu de cas que le maître fait de son enseignement qui semble usé et déprécié. La phrase « M. Jaluzot me répond par un éclat de rire comme s'il se moquait de Thémistocle » souligne la difficulté de l'enfant à interpréter la réaction du maître, la comparaison signalant l'écart entre l'exigence que s'impose l'enfant et le peu de cas qu'en fait le maître. Dès lors, sans la passion des représentants de l'institution ou de la famille, la transmission des humanités semble ne pas faire sens.

Ainsi, l'échec de l'enseignement des Humanités à Jacques Vingtras a plusieurs causes : c'est la difficulté à s'identifier à des personnages nés deux millénaires plus tôt, c'est l'affadissement de l'enseignement qui se réduit à appliquer des recettes stylistiques, c'est la faiblesse des figures de l'autorité qui conduisent à son étiollement.

■ Essai philosophique

S'instruire, est-ce renoncer à penser par soi-même ?

S'instruire, c'est apprendre. Les livres mais aussi les professeurs ou les savants peuvent être d'une aide précieuse pour atteindre ce but. La littérature, le cinéma ont su chanter leurs vertus en mettant en scène des personnages comme l'abbé Faria, l'initiateur d'Edmond Dantès, dans *Le Comte de Monte Cristo* (1844-1846) d'Alexandre Dumas ou encore Martin Eden, cet individu autodidacte né de l'imaginaire de l'écrivain Jack London, à moins qu'il ne s'agisse de son double, dans le roman éponyme (1909). Ce perfectionnement intellectuel nécessite par ailleurs des lectures, une forme de nourriture de l'esprit qui consiste à consulter des informations recensées par un ou plusieurs auteurs. On songe aussi à la fréquentation de lieux culturels susceptibles de faire découvrir les principales œuvres qui sont reconnues par une société et qui ont contribué à la reconnaissance de valeurs communes. Or, ces premières observations permettent d'identifier un problème. On peut penser en effet que l'on perd une forme d'autonomie en s'instruisant : n'est-on pas confronté à la subjectivité d'autrui, ne s'expose-t-on pas à être le jouet d'une idéologie politique désireuse de former le citoyen de demain en le sensibilisant à certaines représentations ? Pour autant, cela signifie-t-il qu'il faut chercher à s'instruire seulement par soi-même pour être autonome et que toute autre forme d'instruction contient le risque de penser comme les autres ? L'ensemble de ces questions mérite notre attention. En effet, même si le risque de ne pas penser par soi-même semble inhérent à toute instruction, aucun apprentissage ne semble possible sans une confiance accordée au préalable à des figures garantes d'un savoir.

En philosophie, on appelle hétéronome tout ce qui, chez le sujet, trouve son origine à l'extérieur de sa pensée et de sa volonté. Au contraire, il est autonome quand il parvient à se gouverner par lui-même. Au premier abord, on pourrait penser que l'instruction nous conduit vers l'hétéronomie car elle implique de nous lier, d'entrer en relation, de puiser notre savoir d'autres sources. Même lorsque nous pensons déduire un enseignement de notre propre expérience, nous le devons indirectement à un professeur qui a su nous montrer par le passé comment observer et sur quel objet reporter notre attention. Hegel poursuit ce raisonnement plus loin dans sa Lettre à *Von Raumer* du 2 Août 1816 en affirmant que, « [s]elon une erreur commune, une pensée ne porte l'empreinte de ce qui est pensé par soi-même que lorsqu'elle s'écarte des pensées d'autres hommes¹. » Ainsi, il faut se garder de croire que moins l'on pense comme les autres et plus on est autonome : c'est un préjugé. En réalité, ce chemin nous mène surtout à l'ignorance et à l'illusion. En effet, on peut se tromper soi-même, on peut ne pas voir que l'on est précisément victime du faux ou d'un mensonge. Le refus

1. Traduction de Jean Carrère (1990).

d'instruction n'est pas une garantie de sagesse puisque nous sommes susceptibles d'être pour nous-mêmes une source d'erreur. Ainsi, même lorsque nous voulons faire preuve de réflexion personnelle, nous le faisons toujours relativement à une matière qui implique la pensée d'autrui (un livre, une vidéo, un discours). Nos désirs, notre histoire, notre degré de maturité sont autant de facteurs qui nous empêchent de discerner.

On peut concéder néanmoins que l'instruction implique une part de contrainte et même de soumission. C'est sans doute l'expérience que vit l'élève dans cet extrait de *L'Enfant* de Jules Vallès. Un lieu d'instruction comme l'école, avec ses maîtres, sa discipline et une vie en collectivité peut être vécu comme un poids et même comme un fardeau qui empêche de déployer sa pensée propre et son originalité. Sur ce point d'ailleurs, le cinéma a su broder de belles intrigues. En témoigne *Le Cercle des poètes disparus*¹ ce film daté de 1998, qui présente une pension pour riches étudiants comme un univers carcéral, dans lequel les individus sont formés avec discipline à être la future élite du pays. Or, chaque enfant est un être singulier dont la subjectivité est en devenir, le statut d'adulte n'étant qu'un horizon, une perspective qui se révélera dans le futur. C'est pourquoi on peut craindre qu'une instruction dispensée de manière normative écrase ce que chacun pourrait apporter par sa sensibilité et son histoire. D'autant plus que, comme le rappelle René Descartes au tout début des *Méditations métaphysiques* (1641), on peut aussi recevoir des connaissances fausses. Un professeur peut sincèrement croire qu'il transmet une vérité alors même qu'il profère une erreur et qu'il fait naître une confusion dans l'esprit de son auditeur. Descartes dira ainsi que pour découvrir la vérité, il lui faut d'abord remettre tous les principes de ses connaissances en cause car il a tellement confondu le vrai et le faux qu'il lui est maintenant impossible de les distinguer nettement. Il doit donc douter d'absolument tout, de façon hyperbolique, pour se libérer des préjugés qui habitent son esprit.

Mais cette qualité du doute n'est pas un argument suffisant pour considérer que l'on peut se passer de l'instruction pour être autonome. Descartes le dira d'ailleurs lui-même : si l'erreur a pu venir des autres, elle vient au moins autant de lui. Le sujet peut littéralement se tromper, être à la fois le trompé et le trompeur dans la mesure où il peut être lui-même victime de l'illusion de savoir et ainsi nourrir en son for intérieur de fausses évidences. À ce titre, l'instruction est au contraire non pas ce qui va nous conforter dans nos idées mais plutôt nous aider à faire ce geste de remise en cause notamment en rappelant les limites de nos connaissances. Dans *La Crise de la culture*² (1961), Hannah Arendt définit ainsi l'objet et la pratique culturels comme ce qui nous arrache à un sentiment de confort. Ce qui cultive et instruit, c'est ce qui nous rapproche de ce qui suscite en nous un sentiment d'humilité et de respect. S'instruire, c'est ce qui nous arrache au confort de l'illusion de savoir, d'être à soi-même la source exclusive de toute connaissance. Si l'instruction doit se distinguer d'une soumission par laquelle on ferait disparaître sa propre subjectivité, ce qui est de toutes façons impossible, c'est parce qu'elle implique la réappropriation d'une connaissance. Cette dernière aura été reconnue précieuse et valable en amont par l'élève en situation d'apprentissage. Il y aura décelé son intérêt, le gain de compréhension du monde qu'elle lui offre, la facilitation de son insertion dans la vie sociale. C'est pourquoi dans son opuscule *Qu'est-ce*

1. Titre original : *Dead Poets Society*.

2. Titre original : *Between Past and Future*.

que les Lumières¹ ?(1784), Emmanuel Kant défend la liberté de la presse. Il faut que les connaissances circulent afin que chaque citoyen soit le plus éclairé possible, c'est-à-dire puisse exercer son jugement en dehors de tout individu qui prétendrait en être le tuteur. Plus précisément, ce qui fait d'un homme non pas seulement, dans le langage de Kant, un mineur mais bien un majeur, c'est sa capacité à se gouverner par lui-même et non à remettre son jugement et son pouvoir de choisir à d'autres. L'une des premières exigences de l'autonomie est donc cette capacité à d'abord penser contre soi, être au contact de connaissances qui nous rappellent notre ignorance et donc le besoin de continuer de penser. C'est pourquoi l'instruction est si fondamentale dans l'acquisition de l'autonomie.

S'instruire n'est donc pas renoncer à penser par soi-même. Au contraire, c'est la condition de possibilité de toute véritable autonomie puisque l'individu devient capable, dans son parcours personnel, d'identifier les limites de ses connaissances afin d'en acquérir davantage ; s'instruire donc.

Que retenir de la lecture de l'extrait proposé ?

■ Une distinction entre apprentissage AUTONOME et apprentissage HÉTÉRONOME

L'apprentissage hétéronome consiste à recevoir un enseignement d'autrui. L'apprentissage autonome consiste à acquérir des compétences par sa seule initiative.

Les deux apprentissages ne s'opposent pas : ils sont complémentaires. Apprendre par soi-même est une vraie richesse. Mais cette attitude gagne à être complétée, confrontée à la pensée d'un individu qui enseigne, ne serait-ce que pour éprouver son savoir, l'enrichir et le dépasser. L'apprentissage n'est un vrai progrès que s'il est synonyme d'une remise en cause constante, d'un dialogue.

■ Une distinction entre IMITATION et CRÉATION

Longtemps fondés sur l'imitation des Anciens, soit les auteurs grecs et latins, les exercices proposés dans le cadre scolaire ont évolué au fil du temps. À une conception de **l'appropriation d'une culture** fondée sur l'imitation, on oppose la création, acte qui consiste non pas à **recomposer** mais à s'investir personnellement dans ses productions ; la nécessité d'affirmer son originalité dans le cadre des apprentissages finit par s'imposer.

■ La PÉDAGOGIE est une discipline scientifique qui consiste à concevoir différentes stratégies pour inculquer des savoirs et des savoir-faire aux élèves.

Un exemple de personnage qui questionne l'instruction reçue

■ Le Suicidé dans *Le Dernier chapitre*² (1923), de Knut Hamsun

Dans ce roman qui réunit au même endroit des personnages issus de milieux différents venus soigner leur mal, la tuberculose, l'auteur norvégien Knut Hamsun met en scène un débat contradictoire sur l'instruction publique. L'un

1. Titre original : *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung* ?

2. Titre original : *Siste Kapitel*.

des personnages, surnommé ironiquement « Le Suicidé », personnage amer qui affiche haut et fort son intention manifeste de mettre fin à ses jours sans y parvenir pour autant, remet en cause les bienfaits de l'école, sous les yeux ébahis d'un instituteur à court d'arguments. Voici en quels termes il s'exprime :

« Vous avez parlé de la terre, reprit-il, du globe terrestre. Votre école maternelle doit sûrement attacher beaucoup d'importance à l'angle d'inclinaison de la terre, cette terre qu'hélas ! les hommes piétinent sans se soucier ni se souvenir de cet angle. Vos enfants sont initiés à l'art, acquièrent des connaissances en navigation et en astronomie, étudient les finances et l'histoire militaire, l'électricité, les calories, les mathématiques, les arbres et les langues. Les langues ! Mais voilà, tout ça n'a aucun sens réel et ne peut établir une entité, une forme de vie ; c'est un dressage mécanique, sans aucune valeur éthique. Mais l'âme, cet hôte de l'homme, son essence même, qu'en faites-vous ?¹ [...] »

Du vocabulaire à réutiliser

- Un **AUTODIDACTE** est une personne qui **apprend par elle-même**, en se procurant notamment des documents ou en se fiant à ses propres expériences d'observation.
- **HARANGUER** signifie **faire un discours solennel**.
Une harangue désigne donc une **allocution**, un discours fait selon des règles, un protocole, et qui cherche à produire un effet sur les auditeurs.
- Un **PRÉJUGÉ** c'est, littéralement, **une idée que l'on tient pour vraie avant qu'elle ne soit examinée**. Il est difficile à identifier. L'esprit semble souvent victime de ses opinions préconçues, formes d'illusions, mais il s'appuie aussi sur une certaine attitude de l'individu qui peut délibérément refuser de se questionner, même lorsqu'il est confronté à quelque chose qui résiste à sa représentation des choses.
- La **RHÉTORIQUE** désigne un contenu d'enseignement encore dispensé à la fin du XIX^e siècle dans le cadre plus large des Humanités, champ disciplinaire qui comprend **les lettres classiques** et plus largement **les sciences humaines** et notamment **l'histoire et la philosophie**. En effet, fondée sur l'apprentissage du latin et du Grec, la discipline de la rhétorique vise à apprendre aux élèves à réécrire à la manière d'un grand personnage de l'antiquité, en s'inspirant notamment de l'ordre des idées, du ton employé et du style. Les étudiants lisent en effet les textes des orateurs, composent des lettres, des fables, des éloges et des harangues : cet apprentissage repose donc principalement sur l'imitation.
C'est lorsque cette pratique mimétique a pris le pas sur les valeurs véhiculées par les textes proposés que la rhétorique est tombée en défaveur.

1. Traduction d'Ingunn Guilhon, avec la collaboration d'Alain-Pierre Guilhon (1988).

Extrait 2

Sigmund Freud, *L'Intérêt de la psychanalyse*¹

Une violente répression d'instincts puissants exercée de l'extérieur n'apporte jamais pour résultat l'extinction ou la domination de ceux-ci, mais occasionne un refoulement qui installe la propension à entrer ultérieurement dans la névrose. La psychanalyse a souvent eu l'occasion d'apprendre à quel point la sévérité indubitablement sans discernement de l'éducation participe à la production de la maladie nerveuse, ou au prix de quel préjudice de la capacité d'agir et de la capacité de jouir la normalité exigée est acquise. Elle peut aussi enseigner quelle précieuse contribution à la formation du caractère fournissent ces instincts asociaux et pervers de l'enfant, s'ils ne sont pas soumis au refoulement, mais sont écartés par le processus dénommé sublimation de leurs buts primitifs vers des buts plus précieux. Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait se garder soigneusement de combler ces sources de forces fécondes et se borner à favoriser les processus par lesquels ces énergies sont conduites vers le bon chemin.

Éditions Retz, 1988, Traduction de Paul-Laurent Assoun

► Question d'interprétation philosophique

|| *En quoi l'éducation se distingue-t-elle de la répression ?*

► Essai littéraire

|| *Le roman doit-il exprimer les pulsions humaines pour éduquer le lecteur ?*

Avant de commencer...

A. Identifier les difficultés de l'extrait

- Le texte contient des termes techniques comme « refoulement », « névrose », « psychanalyse », « sublimation ». Si ce lexique est présent dans un extrait sans notes explicatives, c'est qu'on suppose qu'il est connu de vous, d'autant que la notion d'inconscient est au programme de philosophie du tronc commun, tout comme la pensée de Freud, auteur qui est aussi travaillé par la même occasion. Il faut donc rendre compte de ce vocabulaire en en précisant la définition et en l'utilisant de façon efficace. Attention néanmoins à ne pas s'adonner à une récitation réductrice et stéréotypée de notions supposées être maîtrisées. L'objectif de l'exercice reste d'être sensible à la thèse très précise défendue ici.
- L'extrait est court, ce qui signifie que l'on attend une véritable immersion dans le passage, dont on s'attachera à déceler les nuances et l'implicite. C'est pourquoi toute mise à l'épreuve du propos de l'auteur, notamment en le confrontant à des exemples concrets, ou à des témoignages d'artistes puisque c'est ce dont il est question, est à encourager. Il est aussi bienvenu, évidemment, d'exploiter toute connaissance acquise dans le tronc commun pendant l'étude des chapitres sur l'art et sur l'inconscient pour mettre en perspective l'interprétation proposée.

1. Titre original : *Das Interesse an der Psychoanalyse*.

B. Identifier le contexte

- Sigmund Freud est le père de la psychanalyse. On trouve déjà des réflexions sur la possibilité de pensées inconscientes dans l'antiquité grecque : Platon évoque les traces, chez l'individu, d'une vie antérieure de son âme lorsqu'elle n'est pas encore incarnée dans un corps (*Ménon*, *Phèdre*...) mais c'est sans doute le fondateur de la psychanalyse qui a le plus contribué à en faire un concept scientifique. L'artiste est ainsi perçu comme cet individu dont l'activité permet de maintenir un lien avec la réalité que des symptômes ont tendance à abîmer à cause de leur source pulsionnelle. Ainsi, la sublimation est le geste par lequel l'individu donne une forme identifiable et ordonnée d'un contenu psychique qui, bien souvent, lui échappe et peut s'imposer à lui avec brutalité. L'art est ce moyen, proprement humain, par lequel nous parvenons à ordonner ce qui menace de désordonner la constitution de notre psychisme. À ce titre, la sublimation, si elle aboutit à un objet matériel chez l'artiste (l'œuvre d'art elle-même), est sans doute une attitude présente chez tout individu, par exemple dans l'expérience du rêve qui est une mise en image symbolique des pulsions inconscientes.

C. Déjouer les difficultés des intitulés



Pour la question d'interprétation philosophique

La question d'interprétation interroge sur une distinction. Il ne faut pas réserver une partie à l'éducation, une autre à la répression et enfin une dernière à la confrontation des deux notions par exemple. C'est toute la réponse qui doit expliquer l'analyse et en mesurer la portée.

Le mot « comment » implique un propos assez technique. La question ne porte pas sur les présupposés de Freud, sur ce qu'il vise ou sur la portée de sa thèse. L'intitulé interroge sur la démarche argumentative et les outils conceptuels qu'il met en place pour opérer une distinction fondamentale. Il faut donc suivre le texte de très près et ne pas hésiter à faire appel à ses connaissances ce qui permet de préciser les fondements de cette distinction.

Pour l'essai littéraire

La question posée s'intéresse à une littérature audacieuse, qui oserait s'affranchir d'une certaine morale en mettant en scène des pulsions humaines. Elle vise donc à faire réfléchir aux limites de la représentation. Si elle réduit l'approche au genre romanesque, c'est parce que précisément, ce dernier a suscité un certain nombre de débats, notamment lorsque des écrivains naturalistes ont décrit le mécanisme pulsionnel. Par ailleurs, parce que c'est un genre qui se définit par l'absence de contraintes sur le plan formel, il est à même de sonder la psychologie d'un personnage et de sonder l'inconscient. Il dispose donc d'une grande liberté.

L'intitulé en appelle par ailleurs à une certaine culture. De fait, pendant longtemps, la fiction a été dépréciée. On l'accusait d'exacerber l'imagination et de faire naître des idées fausses, voire de donner des idées mauvaises aux lecteurs. Il a fallu attendre le XIX^e siècle pour que le roman acquière ses lettres de noblesse.

Avant de rédiger, il peut vous être utile de vous intéresser à des écrivains naturalistes comme Zola, Maupassant ou les Frères Goncourt. Les textes qui apparaissent dans l'encart « Deux textes complémentaires pour poursuivre la réflexion » peuvent aussi être d'une grande aide. Mais nous vous invitons également à solliciter des œuvres d'autres périodes de façon à faire valoir votre culture personnelle.

... Ces problèmes soulevés, à vous de prendre la plume !

■ Question d'interprétation philosophique

En quoi l'éducation se distingue-t-elle de la répression ?

On considère généralement que l'éducation implique une part de contraintes, qu'elle freine les élans pulsionnels de l'enfant. Le respect des règles inculquées comme la politesse, la tenue et le comportement en présence des autres, la maîtrise et l'usage du langage, la clarté du raisonnement, apparaissent en effet comme des commandements extérieurs qui garantissent une vie sociale harmonieuse et favorisent la communication entre les êtres, même si c'est au prix du renoncement à la satisfaction de désirs immédiats. Pourtant, dans ce texte de Sigmund Freud extrait de *L'intérêt de la psychanalyse*, l'auteur insiste sur les effets déterminants et nocifs qu'une éducation répressive produirait sur l'individu. De fréquentes « corrections », l'usage répété des punitions peuvent être à l'origine de « maladies nerveuses », comme les nomme le psychanalyste. Dès lors, on peut se demander si cette attitude n'est pas contradictoire avec le but premier d'un pédagogue, qui cherche avant toute chose à former son élève aux habitudes et aux valeurs d'une société. C'est pourquoi l'éducation ne peut pas être le strict équivalent de la répression malgré la part de contrainte qu'elle comporte. Il faut alors expliquer comment Freud éclaire cette distinction.

L'éducation semble différencier l'homme de l'animal. Elle s'impose de toute nécessité car elle nous permet de dominer nos instincts. En effet, dans un autre de ses livres, *Le Malaise dans la culture*¹ (1930), Freud insiste sur la brutalité de l'individu qui se trouverait dans un état antérieur à toute civilisation. Le mot pulsion traduit le mot allemand *trieb* qui signifie littéralement « poussée ». C'est une force d'origine organique qui pousse à obtenir une satisfaction, quoi qu'il en coûte. Ainsi, naturellement, l'être humain serait susceptible d'agressivité ou d'absence de retenue dès lors qu'il se laisserait guider par le besoin de satisfaire immédiatement ses désirs. À ce titre, l'éducation joue d'abord un rôle d'humanisation, si l'on entend par là le processus par lequel on s'éloigne d'une conduite bestiale pour adopter une morale, pour prendre en compte l'existence des autres et acquérir une conscience symbolique. Elle doit freiner les élans aveugles de l'individu en vue de l'obtention d'une jouissance immédiate, contraindre pour ne pas satisfaire les violentes inclinations, malgré la pression qu'elles exercent. C'est pourquoi toute éducation possède nécessairement une dimension répressive. Cette représentation suppose une vision plutôt sombre de la nature humaine et remet aussi en cause l'idée qu'un enfant serait un être innocent, un être animé seulement par des affects d'attachement. Au contraire, Freud considère qu'un enfant est un être de pulsions et que sans

1. Titre original : *Das Unbehagen in der Kultur*.

une éducation, la nécessité de mettre un frein à la puissance de ses élans ne s'imposerait pas à lui d'elle-même. Cette formation de l'esprit est donc nécessaire à la vie sociale mais elle est aussi nécessairement astreignante. L'être humain ne renonce à satisfaire ses pulsions que s'il rencontre une force plus puissante que son désir de satisfaction.

Néanmoins, cet extrait de Freud met en garde contre un type d'éducation de nature exclusivement autoritaire. Une répression qui serait aussi arbitraire que les pulsions qu'elle s'attache à contenir pourrait faire naître une névrose. En effet, si la pulsion ne peut être satisfaite, l'individu ne renoncera pas pour autant de manière consciente ou inconsciente à la satisfaire, parce que c'est une finalité naturelle. En effet, un empêchement, de quelque nature qu'il soit, qu'il s'agisse d'une interdiction ou d'une punition, ne fait pas disparaître la prime impulsion ; il provoque tout au plus sa mise à l'écart de la conscience du sujet. On appelle cela un refoulement. Dès lors, l'assouvissement du désir est recherché mais de manière détournée. Le besoin de compenser des frustrations peut s'exprimer par exemple au moyen de l'imagination, du rêve mais aussi de symptômes physiques ou psychologiques. L'effort pour réprimer ses tensions engendre une tension interne qui a donc un coût, des conséquences manifestes.

Voilà pourquoi l'éducation doit avoir pour fonction de réorienter les pulsions, plutôt que de les réprimer. Il importe de les fixer sur des objets plus acceptables qui sont reconnus comme compatibles avec les exigences de la vie en société. Prenons l'exemple de l'agressivité. Cette tension interne n'est pas compatible avec la fréquentation des autres. Mais il serait aussi contre-productif de se contenter de l'étouffer, par exemple en punissant sans cesse l'individu qui l'éprouve ou en lui demandant de ne pas lui obéir. Au début du *Crépuscule des idoles*¹ (1888), Nietzsche voyait déjà dans un certain type d'éducation exclusivement répressive une forme de « bêtise » où l'on cherche à agir sur les pulsions de l'individu de la même façon qu'un arracheur de dents sur un individu qui souffre d'une carie : il faut anéantir la partie qui fait problème. En l'occurrence, il faudrait « retirer » la pulsion d'agressivité comme l'on retire ou arrache une dent cariée. Freud partage alors l'idée que la répression seule n'apporte aucune véritable solution et que l'éducation saine encourage en réalité la sublimation, c'est-à-dire la libération symbolique des forces psychiques inconscientes. En d'autres termes, l'éducation ne refuse pas les pulsions, elle les prend en charge pour les rediriger, les gouverner, les conduire vers des attitudes éminemment culturelles. C'est ainsi qu'une tendance agressive peut se soulager dans une pratique sportive et artistique ou encore dans la culture de l'humour, truchement discursif qui évacue les tensions de manière positive. L'éducation se distingue de la répression par le fait qu'elle aide le sujet à trouver un chemin qui tient compte à la fois de l'exigence de satisfaction de ses besoins premiers mais aussi des exigences sociales. Elle n'est donc pas fondée sur le déni des pulsions mais bien sur leur mise en forme et sur leur expression.

Cet équilibre qu'elle assure participe au développement des capacités de l'individu mais aussi au progrès de la civilisation à laquelle ce dernier appartient. Freud écrit : « Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. » Cela signifie que la dimension pulsionnelle de l'être humain est aussi à l'origine de nos meilleures actions et intentions, en somme, de nos dispositions morales. La socialisation d'un individu dépend de la captation de

1. Titre original : *Götzen-Dämmerung : oder Wie man mit dem Hammer philosophiert*.