



Documents pédagogiques commentés

16 documents (poésies, discours, littérature, textes de réflexion et documents iconographiques) sont proposés au choix des professeurs comme supports pour la séquence du 15 octobre. Ils sont accompagnés de pistes d'analyse et de propositions d'activités en lien avec la défense de la liberté d'expression, des valeurs de la République et du rôle de l'École.

Jean Jaurès, « Aux instituteurs et institutrices », lettre du 15 janvier 1888.....	2
Albert Camus, lettre à monsieur Germain, 19 novembre 1957	5
Andrée Chedid, « Jeunesse », in <i>Poèmes pour un texte 1970-1991</i>	8
Paul Éluard, « Liberté », 1941	12
Victor Hugo, « Écrit après la visite d'un bain », 1853	15
Louis Aragon, « La rose et le réséda », 1943	19
Barbara, « Perlimpinpin », 1973	23
Eugène Delacroix, <i>La Liberté guidant le peuple</i> , 1830	27
Plantu, « Armes ennemies », 1982	30
Marcel Pagnol, <i>La Gloire de mon père</i> , 1957	33
Bertold Brecht, <i>La Vie de Galilée</i> , 1938-1939	36
Jacqueline de Romilly, <i>Le Trésor des savoirs oubliés</i> , 1999	39
Hannah Arendt, « Qu'est-ce que la liberté ? »	43
Sophie Germain, <i>Écrits</i>	47
Alexis de Tocqueville, « Sur la liberté de la presse », 1840	51
Simone Weil, <i>L'Enracinement</i> , 1949	56



Jean Jaurès, « Aux instituteurs et institutrices », lettre du 15 janvier 1888

Vous tenez en vos mains l'intelligence et l'âme des enfants ; vous êtes responsables de la patrie. Les enfants qui vous sont confiés n'auront pas seulement à écrire et à déchiffrer une lettre, à lire une enseigne au coin d'une rue, à faire une addition et une multiplication. Ils sont Français et ils doivent connaître la France, sa géographie et son histoire : son corps et son âme. Ils seront citoyens et ils doivent savoir ce qu'est une démocratie libre, quels droits leur confère, quels devoirs leur impose la souveraineté de la nation. Enfin ils seront hommes, et il faut qu'ils aient une idée de l'homme, il faut qu'ils sachent quelle est la racine de toutes nos misères : l'égoïsme aux formes multiples ; quel est le principe de notre grandeur : la fierté unie à la tendresse. Il faut qu'ils puissent se représenter à grands traits l'espèce humaine domptant peu à peu les brutalités de la nature et les brutalités de l'instinct, et qu'ils démêlent les éléments principaux de cette œuvre extraordinaire qui s'appelle la civilisation. Il faut leur montrer la grandeur de la pensée ; il faut leur enseigner le respect et le culte de l'âme en éveillant en eux le sentiment de l'infini qui est notre joie, et aussi notre force, car c'est par lui que nous triompherons du mal, de l'obscurité et de la mort. [fin possible si un extrait plus court est souhaité]

Eh quoi ! Tout cela à des enfants ! — Oui, tout cela, si vous ne voulez pas fabriquer simplement des machines à épeler. Je sais quelles sont les difficultés de la tâche. Vous gardez vos écoliers peu d'années et ils ne sont point toujours assidus, surtout à la campagne. Ils oublient l'été le peu qu'ils ont appris l'hiver. Ils font souvent, au sortir de l'école, des rechutes profondes d'ignorance et de paresse d'esprit, et je plaindrais ceux d'entre vous qui ont pour l'éducation des enfants du peuple une grande ambition, si cette grande ambition ne supposait un grand courage. [...]

Sachant bien lire, l'écolier, qui est très curieux, aurait bien vite, avec sept ou huit livres choisis, une idée, très générale, il est vrai, mais très haute de l'histoire de l'espèce humaine, de la structure du monde, de l'histoire propre de la terre dans le monde, du rôle propre de la France dans l'humanité. Le maître doit intervenir pour aider ce premier travail de l'esprit ; il n'est pas nécessaire qu'il dise beaucoup, qu'il fasse de longues leçons ; il suffit que tous les détails qu'il leur donnera concourent nettement à un tableau d'ensemble. De ce que l'on sait de l'homme primitif à l'homme d'aujourd'hui, quelle prodigieuse transformation ! et comme il est aisé à l'instituteur, en quelques traits, de faire sentir à l'enfant l'effort inouï de la pensée humaine ! [...]

Je dis donc aux maîtres, pour me résumer : lorsque d'une part vous aurez appris aux enfants à lire à fond, et lorsque d'autre part, en quelques causeries familières et graves, vous leur aurez parlé des grandes choses qui intéressent la pensée et la conscience humaine, vous aurez fait sans peine en quelques années œuvre complète d'éducateurs. Dans chaque intelligence il y aura un sommet, et, ce jour-là, bien des choses changeront. »

Jean Jaurès, La Dépêche, journal de la démocratie du midi, 15 janvier 1888.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Jean Jaurès est né en 1859 dans une famille de la petite bourgeoisie. Il réalise de brillantes études : normalien puis agrégé de philosophie. Il enseigne au lycée d'Albi et donne des cours à l'école normale d'instituteurs.

En 1885, il est élu député. Il soutient l'œuvre scolaire de Jules Ferry, qui, en 1881-1882, a fait voter une importante série de lois sur l'école primaire : l'école primaire est gratuite (loi du 16 juin 1881), l'instruction primaire devient obligatoire et l'enseignement public est laïc (loi du 28 mars 1882). De même, des lois sur la formation des instituteurs et institutrices (1881).

Jean Jaurès écrit des articles pour la Dépêche de Toulouse, journal du midi qui a un fort tirage. Le texte proposé ici est extrait des chroniques que Jaurès écrivait régulièrement dans ce journal. En 1888, il s'adresse aux instituteurs et institutrices.

Résumé

Les objectifs de formation de l'école :

- lire, écrire et compter,
- forger des Français, c'est-à-dire des citoyens (droits et devoirs, la démocratie),
- forger des hommes (qui utilisent la raison, construisent une pensée).

Jaurès souligne l'importance de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, en mettant en évidence l'importance de cet enseignement pour faire aimer la France (dimension patriotique).

« Ils sont Français et ils doivent connaître la France, sa géographie et son histoire : son corps et son âme. Ils seront citoyens et ils doivent savoir ce qu'est une démocratie libre, quels droits leur confère, quels devoirs leur impose la souveraineté de la nation ».

Présentation des grands enjeux

- L'École de la République s'adresse à tous les enfants de la France.
- L'École de la République a pour ambition de faire grandir l'élève pour en faire un citoyen.

Proposition de questions

Quelles missions sont confiées aux instituteurs et institutrices ?

Apprendre à lire et à écrire. Forger des citoyens et des hommes. Apprendre à penser.

Quelles qualités sont attendues des instituteurs et des institutrices ?

Courage, ambition.

Quels obstacles rencontrent-ils dans leurs missions ?

Manque d'assiduité, oubli, paresse, travail...

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

- Le rôle de l'École de la République : forger des citoyens et des républicains.
- La place de l'histoire et de la géographie :
 - dès le début du XIX^e siècle, les deux disciplines (histoire et géographie) sont associées avec la création en 1818 du corps des professeurs d'histoire-géographie pour l'enseignement secondaire puis l'association des disciplines au baccalauréat et à l'agrégation.
 - C'est sous le Second Empire, grâce à Victor Duruy, qu'un enseignement d'histoire et un enseignement de géographie sont introduits à l'école primaire comme matières obligatoires. La III^e République confirme cette décision qui n'a pas été remise en cause depuis.



Albert Camus, lettre à monsieur Germain, 19 novembre 1957

Cher Monsieur Germain,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler un peu de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais pas un monde de cette sorte d'honneur, mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève.

Je vous embrasse, de toutes mes forces.

Albert Camus

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Albert Camus est né en 1913 en Algérie dans une famille de colons pauvres. Il est pupille de la nation (son père meurt en 1914 lors des premières semaines de la Grande Guerre). Deux professeurs jouent un rôle dans son parcours : son instituteur Louis Germain, puis son professeur de philosophie au lycée – Jean Grenier.

Le 16 octobre 1957, Albert Camus apprend que le prix Nobel de littérature lui sera décerné pour l'ensemble de son œuvre (notamment deux romans : *L'étranger* et *La peste*, et un essai : *Le mythe de Sisyphe*). Il est alors âgé de 44 ans. Albert Camus reçoit le prix Nobel le 10 décembre 1957 en Suède.

Albert Camus garde une grande reconnaissance à Louis Germain. Il lui écrit le 19 novembre 1957.

Résumé

La lettre est courte, mais forte. Elle témoigne de la reconnaissance d'Albert Camus à son instituteur et au rôle que ce dernier a joué dans son instruction et dans ce qu'il est devenu.

Présentation des grands enjeux

L'instituteur et le professeur sèment des graines... et permettent à des hommes et des femmes de s'accomplir. L'école de la République accueille tous les enfants en son sein, riches et pauvres. Elle est un creuset.

L'instituteur et le professeur aident à façonner le monde de demain par leur engagement (« efforts », « travail », « cœur »).

Proposition de questions

Quels sont les mots du texte qui témoignent des sentiments d'Albert Camus pour son instituteur ?

De multiples expressions montrent l'affection d'Albert Camus pour Louis Germain : « de tout mon cœur », « main affectueuse », « cœur généreux » ; « je vous embrasse de toutes mes forces ».

Comment s'exprime la reconnaissance d'Albert Camus ?

Albert Camus témoigne sa reconnaissance tout au long de la lettre avec une série d'expressions mettant en évidence la place exceptionnelle que tient son instituteur dans son parcours : - « ma première pensée, après ma mère, a été pour vous » ; « rien de tout cela ne serait arrivé » ; « ce que vous avez été et êtes toujours pour moi », « votre reconnaissant élève », etc. L'école a permis à un « petit enfant pauvre » d'accéder au savoir et à la plus haute distinction (le Prix Nobel de littérature).

Comment s'exprime l'empreinte de l'instituteur chez Albert Camus ?

De multiples expressions et adverbes marquent ce lien :

- « **Sans** vous, sans cette main affectueuse »
- « vous avez été, et êtes **toujours** pour moi », « **vos** efforts, votre travail et le cœur généreux [...] sont **toujours** vivants [...] qui, **malgré l'âge**, n'a pas cessé d'être... ».

Albert Camus écrit en 1957, soit près de 34 ans après avoir rencontré Louis Germain son instituteur. C'est la preuve du lien indéfectible qui unit les deux hommes. Albert Camus a conservé un contact « malgré l'âge », preuve de ce lien.

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :

liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine

Rôle de l'école de la République et du métier d'instituteur/professeur : faire grandir l'enfant et l'émanciper. Dimension intellectuelle et morale.



Andrée Chedid,
« Jeunesse »,
in *Poèmes pour un texte 1970-1991*

Jeunesse qui t'élances
Dans le fatras des mondes
Ne te défais pas à chaque ombre
Ne te courbe pas sous chaque fardeau
Que tes larmes irriguent
Plutôt qu'elles ne te rongent
Garde-toi des mots qui se dégradent
Garde-toi du feu qui pâlit
Ne laisse pas découdre tes songes
Ni réduire ton regard
Jeunesse entends-moi
Tu ne rêves pas en vain.

Andrée Chedid, « Tant de corps et tant d'âme »,
in *Poèmes pour un texte 1970-1991*, éditions Flammarion, 1991.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteure

Poétesse, romancière, auteure de pièces de théâtre et de nouvelles, Andrée Chédid (1920-2011) est née au Caire de parents d'origine libanaise. C'est au Caire qu'elle a fait ses études et commencé à écrire de la poésie avant de s'installer à Paris en 1946 et d'y poursuivre son œuvre en français après une première publication en langue anglaise. Elle a publié de nombreux recueils de poèmes, parmi lesquels *La Terre regardée* (1957), *Double Pays* (1965), *Par-delà les mots* (2000) ou *Rythmes* (2003) ainsi que *Poèmes pour un texte* (1991), dont est extrait « Jeunesse ». L'ensemble de son œuvre affirme sa foi dans le pouvoir de la poésie, l'espoir d'un monde meilleur et fait de la vie un bien précieux, une conquête avec l'amour comme horizon.

Voici comment les éditions Gallimard, qui ont republié en 2020, à l'occasion du centenaire de sa naissance, *Poèmes pour un texte 1949-1991*, précédé de *Textes pour un poème* présentent ces recueils : « Ces deux volumes qui rassemblent des recueils parus entre 1949 et 1991 concentrent l'essentiel des thèmes qui font la singularité de sa parole, l'éloge de la vie invincible sur fond d'une lucidité sans compromis quant au tragique de la condition humaine, l'éloge de l'autre et de l'ouvert, la récusation obstinée de tout ce qui clôt et limite le pas et le regard. Ils montrent aussi la constance de son art poétique fait à la fois d'élan et de concision ».

Proposition de questions

En quoi ce texte peut-il s'adresser à la jeunesse d'aujourd'hui ?

Il existe toute une tradition de « Lettres à la jeunesse » (voir par exemple l'anthologie réunie par Vincent Duclerc, *Lettres à la jeunesse*, Le Livre de poche, 2016, ou *Lettres à la jeunesse : Dix poètes parlent de l'espoir*, Libro, 2003, dont Andrée Chédid). Ce poème, comme d'autres de ces adresses à la jeunesse, pourrait avoir été dicté par une circonstance précise – en réponse à un événement tragique comme une guerre, un massacre, ou une injustice comme ça avait été le cas avec l'Affaire Dreyfus qui a poussé Zola à écrire sa « Lettre à la jeunesse » – mais il n'est pas nécessaire de connaître le contexte de son écriture pour donner sens à son évocation : « le fatras des mondes » (qui dit le désordre et le chaos, mais n'est pas sans évoquer aussi « le fracas » par ses sonorités) est tout autant celui de notre époque que de celle d'Andrée Chédid, de même que l'« ombre », le « fardeau » ou les « larmes » peuvent menacer la jeunesse d'aujourd'hui comme celle d'hier. Le texte a donc une portée universelle et en appelle aux vertus propres à la jeunesse par-delà les générations. Il s'agit à la fois d'encourager sa capacité à vouloir vivre selon ses rêves, tout en la mettant en garde contre les forces contraires qui peuvent l'atteindre.

Qu'est-ce qui peut menacer la jeunesse pour Andrée Chédid ?

La jeunesse est menacée par des forces contraires à son élan initial qui sont exprimées par des verbes avec un préfixe privatif : « défais », « dégradent », « découdre », « réduire » ou dont le sémantisme dit l'attaque contre ses forces vives : « courbe », « rongent », « pâlit »

Les choses sont très clairement dites : la peur, le découragement, la colère, la perte de la foi en l'avenir.

Quelles sont, à l'inverse, les valeurs dont la jeunesse est porteuse pour elle ?

La jeunesse est présentée comme une force qui va (Jeunesse qui t'élance), porteuse d'énergie, d'envie d'aller de l'avant, de flamme (cet élan initial est repris par le « feu » qu'il s'agit de ne pas laisser pâlir).

La jeunesse représente aussi par elle-même la force de l'espoir qui se dit par les « songes », le « regard » et les « rêves » (« Tu ne rêves pas en vain »). Le poème affirme la valeur des songes et des rêves qui donnent forme au désir et à la vie. En terminant son adresse par « Tu ne rêves pas en vain », il s'agit pour l'auteure de dire à la jeunesse qu'elle a vraiment le pouvoir de changer le monde.

Pourquoi à votre avis Andrée Chedid insiste-t-elle sur les mots ?

Être poète, c'est croire au pouvoir des mots. Le pouvoir des mots, ici, est d'abord celui de cette adresse presque incantatoire à la jeunesse dans ses invocations :

Ne te défais pas ...
Ne te courbe pas ...
Que tes larmes irriguent ...
Garde-toi ...
Garde-toi ...
Ne laisse pas découdre ...
Ni réduire ...
Jeunesse entends-moi...

Par son verbe poétique, l'auteure veut conserver à la jeunesse son souffle vital.

Mais il s'agit aussi de ne pas laisser les mots perdre leur sens : « Garde-toi des mots qui se dégradent ». Respecter les choses et les gens passe aussi par le respect des mots. Ces mots peuvent être ceux qui disent les idéaux qui risquent d'être dévoyés. Ils peuvent être ceux qui sont manipulés pour tromper. Il sera intéressant de discuter sur le sens qui peut être donné à ce vers, notamment dans le contexte actuel. Mais on retiendra l'importance pour Andrée Chedid de garder aux mots leur force et leur pouvoir sans en dévoyer le sens.

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :

liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine

Pour évoquer la thématique de la liberté d'expression, on pourra laisser la parole à Andrée Chedid elle-même pour dire le lien consubstantiel de la poésie avec la liberté :

« Si vous voulez, la poésie aussi est une manière de libération. Et je crois que dans ce sens-là, elle parle pour tous ceux qui sont étouffés, par tous ceux dont la voix a été affaiblie à travers les siècles ou à travers les traditions, ou à travers des prisons de toutes sortes. Alors je crois que la poésie est un levier de liberté aussi. Je crois qu'elle nous permet de nous connaître dans notre nudité, enfin dans tout ce que nous avons de plus profond. Et la femme aussi essaie de parler sa propre parole, comme chacun de nous. Nous sommes tous pris dans des quantités de barrières, et de prisons et de cloisons. Et je crois que la poésie arrive... essaie de percer tout cela. Je ne dis pas qu'elle y arrive, mais c'est un peu son propos, c'est son désir, c'est sa force.

Pour moi, la poésie n'est pas quelque chose de coupé de la vie. La poésie, on a parfois l'impression que c'est un autre monde, une évasion de quelque chose, qui se passe ailleurs. Pour moi, ça se passe vraiment dans la réalité d'aujourd'hui. Elle fait partie de la réalité d'aujourd'hui. Comme la vie même. Je crois que les choses essentielles comme la vie, la mort, l'amour, la poésie, sont des choses qui ne sont pas facilement définissables, mais qui sont évidentes, que chacun de nous vit et que chacun de nous connaît au fond

de nous-mêmes, si nous arrivons à nous poser des questions, à nous mettre en face de nous-mêmes. Donc pour moi, c'est la pleine réalité. C'est la réalité qui comprend l'existence. C'est cette essence de vie qui frémit au fond de nous.» (propos tenus en 1979, sur Antenne 2, dans l'émission « Aujourd'hui madame : la créativité féminine »)¹.

Le poème d'Andrée Chedid est important aussi par le message d'espoir qu'il porte. Il dit à nos élèves qu'ils sont cette jeunesse qui a le pouvoir de défendre ces valeurs menacées et de construire un avenir meilleur.

1. <https://www.franceculture.fr/litterature/andree-chedid-la-poesie-pour-se-liberer>



Paul Éluard, « Liberté », 1941

Sur mes cahiers d'écolier
Sur mon pupitre et les
arbres
Sur le sable sur la neige
J'écris ton nom

Sur les pages lues
Sur toutes les pages
blanches
Pierre sang papier ou
cendre
J'écris ton nom

Sur les images dorées
Sur les armes des guerriers
Sur la couronne des rois
J'écris ton nom

Sur la jungle et le désert
Sur les nids sur les genêts
Sur l'écho de mon enfance
J'écris ton nom

Sur les merveilles des nuits
Sur le pain blanc des
journées
Sur les saisons fiancées
J'écris ton nom

Sur tous mes chiffons
d'azur
Sur l'étang soleil moisi
Sur le lac lune vivante
J'écris ton nom

Sur les champs sur l'horizon
Sur les ailes des oiseaux
Et sur le moulin des ombres
J'écris ton nom

Sur chaque bouffée
d'aurore
Sur la mer sur les bateaux
Sur la montagne démente
J'écris ton nom

Sur la mousse des nuages
Sur les sueurs de l'orage
Sur la pluie épaisse et fade
J'écris ton nom

Sur les formes scintillantes
Sur les cloches des couleurs
Sur la vérité physique
J'écris ton nom

Sur les sentiers éveillés
Sur les routes déployées
Sur les places qui
débordent
J'écris ton nom

Sur la lampe qui s'allume
Sur la lampe qui s'éteint
Sur mes maisons réunies
J'écris ton nom

Sur le fruit coupé en deux
Du miroir et de ma
chambre
Sur mon lit coquille vide
J'écris ton nom

Sur mon chien gourmand
et tendre
Sur ses oreilles dressées
Sur sa patte maladroite
J'écris ton nom

Sur le tremplin de ma porte
Sur les objets familiers
Sur le flot du feu béni
J'écris ton nom

Sur toute chair accordée
Sur le front de mes amis
Sur chaque main qui se
tend
J'écris ton nom

Sur la vitre des surprises
Sur les lèvres attendries
Bien au-dessus du silence
J'écris ton nom

Sur mes refuges détruits
Sur mes phares écroulés
Sur les murs de mon ennui
J'écris ton nom

Sur l'absence sans désir
Sur la solitude nue
Sur les marches de la mort
J'écris ton nom

Sur la santé revenue
Sur le risque disparu
Sur l'espoir sans souvenir
J'écris ton nom

Et par le pouvoir d'un mot
Je recommence ma vie
Je suis né pour te connaître
Pour te nommer
LIBERTÉ

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Paul Éluard (1895-1952), né Eugène Grindel, est un poète français surréaliste. Mobilisé lors des deux conflits mondiaux, il adhère en 1927 au parti communiste puis entre dans la Résistance en 1942. Sa poésie est marquée par cette expérience et cette évolution.

Le poème « Liberté » a été écrit par Paul Éluard pendant l'été 1941, en hommage à Maria Benz surnommée Nush. Le motif amoureux originel y rencontre celui de la lutte contre l'occupant² et c'est ainsi que le poème est publié en ouverture du recueil *Poésie et vérité 1942* qui rassemble des poèmes hostiles au nazisme et à la collaboration. Édité par la suite à Londres, il est parachuté par milliers d'exemplaires par la Royal Air Force sur le sol français. Il figurera également parmi les poèmes constituant la première anthologie de la Résistance, *L'Honneur des poètes* (14 juillet 1943, Éditions de Minuit), aux côtés de poèmes d'Aragon, Robert Desnos, Guillevic, Francis Ponge, Jean Tardieu... En 1945, Le recueil *Poésie et vérité 1942* sera intégré dans *Au rendez-vous allemand*.

Le poème « Liberté » connaît une impressionnante postérité : musicale (Francis Poulenc, Jairo...), picturale (Fernand Léger), cinématographique (Alain Resnais, David Cronenberg)...

Enjeux soulevés par le poème

Le sens et le contexte de publication du poème en font un texte indéniablement engagé : son écriture est un acte de protestation contre l'occupant et il sera d'ailleurs immédiatement célébré comme tel. Au-delà du sens strictement contextuel, il s'inscrit dans un retour de l'écriture poétique vers un lyrisme ancré dans la réalité du monde. Pour Paul Éluard, la poésie est intimement liée à l'action, en prise avec le réel et sa force se nourrit du « contact plus ou moins rude du monde extérieur »³. Le choix de la simplicité de la forme et du ton, associé à la dimension musicale du poème dessine une esthétique accessible et universelle.

Propositions de questions / réponses (adaptées à un public de 6^{ème} / 5^{ème})

Que célèbre le poète tout au long du texte ? De quoi nous parle-t-il ?

L'objet de la question est de permettre aux élèves une compréhension globale, qui repose sur le lien entre le titre, la répétition du 4^{ème} vers de chaque quatrain et le mot ultime du poème inscrit en lettres capitales. Il s'agit de lire le poème comme un hymne à la liberté, sous lequel il est possible de lire en filigrane un hymne à Nush, la femme aimée (voir note 1).

Compréhension et analyse d'un quatrain au choix, par exemple (ou choix laissé aux élèves par groupe) :

Sur mon chien gourmand et tendre
Sur ses oreilles dressées
Sur sa patte maladroite
J'écris ton nom

2. « En composant les premières strophes [...] je pensais révéler pour conclure le nom de la femme que j'aimais, à qui ce poème était destiné. Mais je me suis vite aperçu que le seul mot que j'avais en tête était liberté. [...] Ainsi, la femme que j'aimais incarnait un désir plus grand qu'elle. Je la confondais avec mon aspiration la plus sublime. Et ce mot, liberté, n'était lui-même, dans tout mon poème, que pour éterniser une très simple volonté, très quotidienne, très appliquée, celle de se libérer de l'occupant... » conférence prononcée par Paul Éluard le 7 janvier 1952.

3. Texte liminaire de *L'Honneur des poètes*, 1943.

Compréhension syntaxique à partir d'une version en prose que l'on peut faire trouver à la classe : « J'écris ton nom sur mon chien gourmand et tendre, sur ses oreilles dressées, sur sa patte maladroite ». À partir de cette version, rendre sensible au choix syntaxique opéré par le poète, qui antépose les compléments circonstanciels et rejette le noyau de la phrase en fin de quatrain. Ce choix permet à la fois l'évocation litannique des différents objets cités et la mise en valeur du refrain. À partir de la version obtenue en prose, il est aussi possible de faire remarquer la mise en page qui accentue visuellement la répétition du groupe nominal prépositionnel « Sur mon chien.../Sur ses oreilles.../ Sur sa patte... ». Cette répétition peut alors être observée et commentée à l'échelle de tout le texte. La strophe observée permet aussi d'apprécier le choix d'éléments familiers, simples et quotidiens, comme autant de formes revendiquées de liberté.

Parmi tout ce que le poème évoque, que reconnaissez-vous comme commun à votre univers ?

Il s'agit ici d'inciter les élèves à une lecture personnelle, qui reconnaît parmi l'univers du poète certains éléments familiers : cahier, page, images, éléments naturels, objets du quotidien, notions abstraites (« santé revenue, risque disparu... »). Opérer un lien avec le sens global du poème, qui fait de chaque part du monde ou de l'expérience une manière d'affirmer sa liberté, de la revendiquer.

Y a-t-il au contraire dans ce poème des formes, expressions, que vous ne comprenez pas, ou qui vous semblent étranges ?

Les élèves vont probablement interroger certaines métaphores ou images surprenantes (« l'écho de mon enfance /le moulin des ombres /le fruit coupé en deux du miroir et de ma chambre... ») qui peuvent être l'occasion d'échanges au sein de la classe. Ce moment peut permettre aussi de faire remarquer l'absence de ponctuation qui participe du trouble de la lecture. Le professeur peut alors faire réfléchir les élèves sur la dimension poétique du texte, qui ne passe pas ici par des rimes, mais par la musicalité et le regard personnel du poète.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

Le poème est un éloge personnel et universel de la liberté qui prend la forme d'une célébration incantatoire. Il fait de la liberté un absolu, un principe inaliénable qui s'infiltré dans le moindre détail concret, au cœur de la vie de chacun. La répétition de « J'écris ton nom », en contexte d'occupation, proclame par ailleurs la liberté d'expression dont les poètes de la Résistance sont une magnifique illustration.



Victor Hugo, « Écrit après la visite d'un bagne », 1853

Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.
Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagne
Ne sont jamais allés à l'école une fois,
Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.
C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.
L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.
Où rampe la raison, l'honnêteté périt.

Dieu, le premier auteur de tout ce qu'on écrit,
A mis, sur cette terre où les hommes sont ivres,
Les ailes des esprits dans les pages des livres.
Tout homme ouvrant un livre y trouve une aile, et peut
Planer là-haut où l'âme en liberté se meut.
L'école est sanctuaire autant que la chapelle.
L'alphabet que l'enfant avec son doigt épelle
Contient sous chaque lettre une vertu ; le cœur
S'éclaire doucement à cette humble lueur.
Donc au petit enfant donnez le petit livre.
Marchez, la lampe en main, pour qu'il puisse vous suivre.
La nuit produit l'erreur et l'erreur l'attentat.
Faute d'enseignement, on jette dans l'état
Des hommes animaux, têtes inachevées,
Tristes instincts qui vont les prunelles crevées,
Aveugles effrayants, au regard sépulcral,
Qui marchent à tâtons dans le monde moral.
Allumons les esprits, c'est notre loi première,
Et du suif le plus vil faisons une lumière.
L'intelligence veut être ouverte ici-bas ;
Le germe a droit d'éclorre ; et qui ne pense pas
Ne vit pas. Ces voleurs avaient le droit de vivre.
Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre,
Tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or.

Je dis que ces voleurs possédaient un trésor,
Leur pensée immortelle, auguste et nécessaire ;
Je dis qu'ils ont le droit, du fond de leur misère,
De se tourner vers vous, à qui le jour sourit,
Et de vous demander compte de leur esprit ;
Je dis qu'ils étaient l'homme et qu'on en fit la brute ;
Je dis que je vous blâme et que je plains leur chute ;
Je dis que ce sont eux qui sont les dépouillés ;
Je dis que les forfaits dont ils se sont souillés
Ont pour point de départ ce qui n'est pas leur faute ;
Pouvaient-ils s'éclairer du flambeau qu'on leur ôte ?
Ils sont les malheureux et non les ennemis.
Le premier crime fut sur eux-mêmes commis ;
On a de la pensée éteint en eux la flamme ;
Et la société leur a volé leur âme.

Victor Hugo, « Écrit après la visite d'un bagne », Jersey - 27 février 1853,
Les Quatre vents de l'Esprit.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Au faîte de sa gloire littéraire et politique, Victor Hugo, toujours en exil à Guernesey, a envisagé l'élaboration d'un nouveau recueil poétique dès le printemps de l'année 1870 : « J'ai une œuvre prête à être lancée à la mer » écrivit-il à son propos en mai de cette année. Les événements récents, la guerre de 1870, la Commune, l'établissement de la Troisième République, précipitèrent le retour du poète en France, au terme de son exil, et repoussèrent la publication du recueil au profit d'œuvres jugées plus actuelles - comme la nouvelle édition des *Châtiments*. Finalement le recueil fut publié le 31 mai 1881.

Si *Les Contemplations* (1855) se présentent comme le recueil poétique des « mémoires d'une âme », centrée sur le spectre de l'expérience et de la destinée du poète, *Les Quatre vents de l'Esprit* ambitionne de constituer une somme de sa poésie, parallèle à *Toute l'âme* également projeté (et qui devint par la suite, mais de manière posthume, *Toute la Lyre*). Aussi se présente-t-il en 1881 en quatre « Livres », qui sont autant de facettes de l'art et de l'inspiration du poète, chacun étant précédé par un poème isolé, selon un plan qui n'a quasiment pas évolué depuis celui esquissé dix ans plus tôt :

- un premier Livre satirique, sous-titré *Le Siècle* qui regroupe quarante-quatre poèmes, écrits entre 1849 et 1875.
- un deuxième Livre dramatique, sous-titré *La Femme* qui consiste en deux petites scènes dialoguées.
- un troisième Livre lyrique, sous-titré *La Destinée*, à nouveau un recueil de poèmes divers, au nombre de cinquante-six dont le ton se rapproche des *Contemplations*.
- un dernier Livre épique qui consiste en un seul poème, immense : *La Révolution*, un des plus importants de Victor Hugo pour qui la Révolution française et ses valeurs étaient au centre de l'Histoire

Le poème « Écrit après la visite d'un baigneur » se situe dans le premier Livre, dont la tonalité d'ensemble est proche des *Châtiments* par le propos et la verve.

Grands enjeux soulevés par l'œuvre

Comme la plupart des poèmes de cette section, la veine de ce texte est satirique. Elle est cependant fortement contrebalancée par la tonalité pathétique que revêt la présentation de la condition des bagnards. À l'instar des *Misérables*, paru en 1862, le poète descend dans l'enfer social du baigneur pour remonter le témoignage vu et vivant de sa réalité implacable. Ce qu'il découvre alors au lecteur rompt avec toute idée reçue : les condamnés qui y sont jetés sont aussi des victimes que la société n'a pas pris le soin d'éduquer. À la compassion sensible pour ces misérables s'ajoute *in fine* la charge satirique contre un régime (le Second Empire) qui n'a su jouer son rôle moral et politique, et un appel à l'Humanité à refonder un nouveau pacte social.

Proposition de questions (niveau collège, fin de cycle 4)

Quelle est l'idée essentielle défendue par le poète ici ? Et comment est-elle développée au fil du texte ?

Selon Hugo, seule l'éducation conforte l'homme dans son Humanité, en lui offrant la connaissance et la raison ; c'est le rôle essentiel de l'École que de lui permettre de cultiver ces richesses, sans lesquelles il peut sombrer dans le crime et déchoir, tel un ange maudit, de son statut : « Je dis qu'ils étaient l'homme et qu'on en fit la brute ». La société se doit de donner à l'enfant les moyens de cette sagesse en lui procurant dès son plus jeune âge le précieux trésor du savoir à travers les livres. Toute société qui ne prend pas la mesure de ce droit imprescriptible devient criminelle : en privant l'homme de ce qu'il a de plus précieux, elle commet un vol, vol de son âme et de son avenir.

À la suite du premier vers qui donne l'idée centrale du texte, le poète rapporte, presque comme un « journaliste » ce qu'il a vu du bagne (vers 2 à 4). Puis il poursuit le sinistre constat en ayant recours aux images de la nuit (vers 5 à 7) qui ouvrent la dimension allégorique du poème. S'ensuit (vers 8 à 18) un éloge émouvant de la lecture et du livre ; puis *a contrario* une dénonciation (vers 19 à 31) de la mécanique infernale de l'ignorance : « La nuit produit l'erreur et l'erreur l'attentat ». Enfin, le poète prend la défense des « bannis » en rétablissant leur droit (vers 32 à 43) ; le texte se fait alors réquisitoire / plaidoyer (la répétition des « je dis ») en faveur de ceux qui n'ont jamais appris à parler. Il se conclut (vers 44 à 46) par une condamnation de la société qui a failli dans ses devoirs et s'est rendue coupable : le crime a changé de camp dès lors que le poète a rendu la Justice.

Comment les images de la lumière et de l'ombre sont-elles utilisées dans le poème ?

Les champs métaphoriques de l'ombre et de la lumière structurent le texte et en assurent la cohérence argumentative et poétique. Ils donnent au poème une dimension allégorique. Ainsi, le rapprochement entre le bagne sombre où vivent les prisonniers et la « nuit » de l'ignorance permet d'approfondir cette vision et de l'opposer à celle d'un monde « éclairé ». Les lettres de l'alphabet que découvre le petit enfant deviennent-elles « lueur » et le livre la « lampe » qui doit « (allumer) les esprits ». C'est ce « flambeau » qu'on a ôté aux criminels, « aveugles effrayants, au regard sépulcral ». La symbolique paraît ici évidente : la lumière évoque l'univers de la connaissance opposé à la nuit de l'ignorance. Hugo la raffine au fil de son texte. Dans les vers « L'intelligence veut être ouverte ici-bas ; / Le germe a droit d'éclorre ; et qui ne pense pas/Ne vit pas. », la lumière devient la source / force qui fait éclorre le germe de l'intelligence, dans un processus de revitalisation que l'emploi du rejet (« Ne vit pas ») semble accompagner. Enfin, la lumière de l'École devient le feu de l'alchimie, image chère aux poètes romantiques, mais que Hugo transpose et adapte ici à une métamorphose sociale (« Songeons-y bien, l'école en or change le cuivre, / Tandis que l'ignorance en plomb transforme l'or. »).

Comment le poète suscite-t-il l'adhésion du lecteur ?

Le texte de Victor Hugo constitue un plaidoyer en faveur de l'accès à la connaissance et à l'instruction et un réquisitoire *a contrario* contre l'état d'abandon intellectuel et moral dans lequel sont laissés de nombreux enfants. L'auteur cherche à susciter l'adhésion du lecteur afin de provoquer son émotion, mais aussi son action/réaction sur le plan politique et social. Cela passe par une animation rhétorique très dense. L'on peut citer notamment : la métaphore filée (V. 10 à 13, « ailes, aile, planer, se meut ») ; les oppositions et antithèses ; les reprises de la parabole des aveugles et les emprunts à la rhétorique religieuse ; les enjambements ou les rejets, etc. En outre, l'énonciation se fait à la 3^{ème} personne, mais l'emploi de la première personne du pluriel (V. 25 « Allumons les esprits », V. 30 « Songeons », V. 38 « je nous blâme »), de la deuxième (V. 18 « Marchez ») ajoute une autre dimension : le lecteur est ainsi impliqué, associé, interpellé et invité

à comparaître. Enfin, l'anaphore « Je dis que » dans le troisième mouvement du texte donne une tonalité plus directe aux propos du poète qui se font alors discours. Le présent de l'indicatif prend une valeur de présent de vérité générale : le propos est alors énoncé comme définitif, tandis que certains vers deviennent des sortes de maximes ou d'aphorismes (par exemple, V. 30 et 31).

Comment comprenez-vous dans le texte le passage du « vous » au « nous » dans les vers : « Et de vous demander compte de leur esprit » / « Je dis que je nous blâme et que je plains leur chute » ?

La première occurrence (« vous ») revêt une dimension assez nettement satirique en visant la responsabilité du Second Empire face à cet abandon social des proscrits. Le poème assume alors la tonalité du contexte d'écriture dans lequel il s'affiche (1853) et que le recueil *Les Châtiments* avait porté exemplairement. Mais Hugo n'en reste pas là. En substituant le « nous » au « vous », le poète nous rappelle à notre responsabilité collective, celle également de la IIIe République naissante, tandis qu'il enregistre la fin d'un régime moribond. Cet élargissement - au-delà de la politique immédiate - nous constitue en Citoyens, pleins et entiers. C'est un geste poétique et politique fort de ce texte.

Question ouverte / travail d'écriture : À partir d'une expérience qui vous a marqués, rédigez, vous aussi, un plaidoyer sur le thème de la lutte contre l'ignorance.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

Le texte est ouvertement une défense de l'École républicaine et un plaidoyer en faveur de l'Instruction. En outre, il dissèque de manière quasi prophétique la mécanique infernale de l'obscurantisme et les crimes qu'elle peut engendrer : le vers 19 est de ce point de vue sidérant dans le tragique contexte actuel (« La nuit produit l'erreur et l'erreur l'attentat »). Enfin, son propos n'est pas manichéen puisque le poète ne s'exonère pas de la responsabilité de ces crimes envers l'Humain : il en appelle au contraire à une réaction collective en constituant ses lecteurs en citoyens responsables et éclairés.



Louis Aragon, « La rose et le réséda », 1943

À Gabriel Péri et d'Estienne d'Orves comme à Guy Môquet et Gilbert Dru.⁴

Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Tous deux adoraient la belle
Prisonnière des soldats
Lequel montait à l'échelle
Et lequel guettait en bas
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Qu'importe comment s'appelle
Cette clarté sur leur pas
Que l'un fût de la chapelle
Et l'autre s'y dérobât
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Tous les deux étaient fidèles
Des lèvres du cœur des bras
Et tous les deux disaient qu'elle
Vive et qui vivra verra
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Quand les blés sont sous la grêle
Fou qui fait le délicat
Fou qui songe à ses querelles
Au cœur du commun combat
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Du haut de la citadelle
La sentinelle tira
Par deux fois et l'un chancelle
L'autre tombe qui mourra
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Ils sont en prison Lequel
A le plus triste grabat
Lequel plus que l'autre gèle
Lequel préfèrent les rats
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Un rebelle est un rebelle

Nos sanglots font un seul glas
Et quand vient l'aube cruelle
Passent de vie à trépas
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Répétant le nom de celle
Qu'aucun des deux ne trompa
Et leur sang rouge ruisselle
Même couleur même éclat
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
Il coule il coule il se mêle
À la terre qu'il aime
Pour qu'à la saison nouvelle
Mûrisse un raisin muscat
Celui qui croyait au ciel
Celui qui n'y croyait pas
L'un court et l'autre a des ailes
De Bretagne ou du Jura
Et framboise ou mirabelle
Le grillon rechantera
Dites flûte ou violoncelle
Le double amour qui brûla
L'alouette et l'hirondelle
La rose et le réséda

Louis Aragon, « La rose et le réséda »,
Mot d'ordre, 1943.

4. Gabriel Péri, député communiste, arrêté en 1941, fusillé au Mont-Valérien le 15 décembre 1941, mort pour la France. Honoré Estienne d'Orves organisa un des premiers réseaux de transmission et de renseignements au service de la France libre à Londres. Arrêté en janvier 1941, il fut condamné à mort par la Cour martiale le 26 mai 1941. Les détenus de la prison du Cherche-Midi chantèrent La Marseillaise pour saluer les condamnés. Guy Môquet, accusé d'une distribution de tracts de la résistance, fut fusillé à Châteaubriant parmi d'autres otages, à 17 ans, le 21 octobre 1941. Gilbert Dru, membre d'un réseau de résistance catholique, a été fusillé à Lyon par les allemands le 2 juillet 1944.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Aragon (1897-1982) est un écrivain, romancier et poète français. Passé du surréalisme de jeunesse au communisme, deux fois mobilisé, pour la guerre de 1914-1918 comme pour celle de 1939-1945, il s'est illustré durant l'Occupation par son travail littéraire au service de la Résistance. À la création poétique (*Le Crève-cœur*, *Les Yeux d'Elsa*, *Brocéliande*, *En Français dans le texte*, *Le Musée Grévin...*) s'ajoutait entre 1940 et 1944 un travail clandestin de coopération des intellectuels résistants à travers le réseau dit des « étoiles », le Conseil national des écrivains clandestins, ou des témoignages circulant clandestinement.

Ce texte appartient à la période de création de la poésie de la Résistance, quand Aragon, avec d'autres poètes, a choisi la poésie pour exprimer le combat contre le nazisme et l'Occupation. Il a été publié dans le journal autorisé, mais servant de couverture à la Résistance *Mot d'ordre*, à Marseille, au printemps 1943. C'est le dernier poème qu'Aragon aura pu publier sous son nom, les poèmes futurs passant par un pseudonyme. Il sera repris ensuite Suisse, pays non occupé qui a beaucoup contribué à imprimer les écrits français interdits, dans le numéro spécial de la revue *Messages* intitulé justement *Domaine français*, puis dans le recueil poétique *La Diane française*, aux éditions Seghers, à la Libération.

Dans *Contribution au cycle de Gabriel Péri* (Toulouse, 3^{ème} trimestre 1944), Aragon lui-même précise à propos de ce poème, qu'il appelle une « chanson » : « Je comptais le dédier conjointement à Étienne d'Orves et Péri : mais je m'avise qu'elle est aussi bien écrite pour Guy Môquet et Gilbert Dru, et tous les martyrs français entre le sang desquels je me refuse à distinguer ».

Grands enjeux de l'œuvre

Le poème propose, dès son titre et sa dédicace, une mise en parallèle, que servira le jeu des rimes, entre la différence et l'union. La rose rouge et le réséda blanc symbolisent les deux convictions différentes qui se répartissent également entre Estienne d'Orves et Gilbert Dru, croyants, et Gabriel Péri et Guy Môquet, athées. Mais de même qu'un bouquet peut associer roses et réséda, la Résistance, et

le combat conjoint pour la France et la liberté, font se rejoindre et se confondre dans une même fraternité « Celui qui croyait au ciel » et « Celui qui n'y croyait pas ».

Aragon a choisi un vers médiéval, de sept syllabes, et la prouesse d'un seul jeu de rimes pour la totalité du texte, donnant au poème, comme il le dit lui-même, une allure de « chanson ». Le modèle médiéval s'entend aussi dans la manière de présenter les figures des résistants en « combattants » pour une même « belle ». Mais le modèle de la Dame de l'imaginaire médiéval crypte évidemment la France, « prisonnière des soldats ».

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques : liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine

Le poème croise en son cœur les valeurs de la République que sont la liberté, la fraternité et la laïcité. En effet, la Liberté est l'objectif des combattants, la Fraternité ce qui apparaît dans le combat et l'égalité d'êtres différents, la laïcité en ce que la France reconnaît ses enfants par-delà les croyances et convictions qu'ils sont libres de porter. L'Humanité commune dépasse la variété des convictions politiques ou religieuses, dès lors qu'elles se retrouvent pour une même exigence de Liberté.

Par sa circulation entre contrebande et publications étrangères, avant la parution au grand jour en France permise par la Libération, le poème peut permettre aussi de travailler la question de la liberté d'expression. L'usage des symboles, la « contrebande » des allusions ont permis une publication au grand jour dans la presse, parce que la censure n'avait pas identifié d'abord la poésie comme une arme de résistance (et que la version dans la presse ne mentionnait pas les noms propres de la dédicace).

Proposition de questions

Que veut dire ce poème ?

Cette question, délibérément ouverte, vise à s'assurer d'une compréhension d'ensemble, et à susciter d'abord la réception à partir de laquelle la classe pourra circuler selon les propositions des élèves, comme les erreurs et les difficultés de compréhension (on peut songer au tour « Lequel préfèrent les rats », à explorer grammaticalement pour relever l'inversion du sujet sans quoi la lettre du texte n'est pas transparente, ou à « Que l'un fût de la Chapelle/ Et l'autre s'y dérobat », où il convient d'identifier et de prendre en compte les valeurs de l'imparfait du subjonctif).

Le poème semble fréquemment distinguer « celui qui croyait au ciel » et « celui qui n'y croyait pas ». Comment les rapproche-t-il, et dans quels vers précisément ?

La question est suffisamment ouverte pour permettre une pluralité de réponses. Les vers mobilisables par les élèves peuvent aussi bien être « Tous deux adoraient la belle » ; « Qu'importe comment s'appelle/ Cette clarté sur leur pas » ; « Tous les deux étaient fidèles » ; « Fou qui songe à ses querelles /Au cœur du commun combat » ; « Et leur sang rouge ruisselle /Même couleur même éclat » ; « Il coule il coule il se mêle /A la terre qu'il aime »... Chacune des occurrences proposées par les élèves offrira l'occasion de leur demander d'explicitier l'éventuel symbole et ce qui les a retenus dans la citation.

S'il n'est pas proposé par les élèves, le professeur aura l'occasion de s'attarder sur « Un rebelle est un rebelle/ Nos sanglots font un seul glas », que l'on peut à bon droit considérer comme la clé du poème : au principe de symétrie binaire qui construit l'ensemble du texte se substitue soudain un principe d'identité (« un rebelle est un rebelle », « un seul »). La paronomase entre « sanglot » et « seul glas » participe, au plan sonore, de la fusion, pour dire la fraternité par la compassion.

Tout le poème est bâti sur un seul jeu de rimes. À votre avis, pourquoi ? En quoi ce choix sonore contribue-t-il au sens ?

On attend des élèves qu'ils mettent en rapport le choix sonore avec la logique du « duo » qui organise l'ensemble du poème, depuis son titre et dans tous les systèmes de symétrie et de conjonction des deux entités : « Celui qui croyait au ciel » et « Celui qui n'y croyait pas ».

En quoi ce texte de 1943 peut-il faire écho aux événements d'aujourd'hui ?

On attend des élèves qu'ils travaillent envisagent la permanence du discours humaniste et sa particulière pertinence par l'appel à la Fraternité et la reconnaissance de l'unité des enfants de la France, qui se retrouvent par leurs valeurs, dans l'amour de la Liberté.

Des écritures d'invention peuvent être proposées, individuellement ou par groupes, autour de la rédaction d'un texte mettant en avant les valeurs de liberté et de fraternité par-delà les différences « à la manière d'Aragon ». Les contraintes peuvent être modulées en fonction du niveau des âges et des qualités rédactionnelles des élèves :

- une imitation essentiellement thématique sur le thème de la fraternité, sous forme de poème ou de conte en vers libres ou en prose ;
- une imitation sous forme de poème ou de chanson avec la contrainte d'un seul jeu de rimes, comme dans le poème d'Aragon ;
- en ajoutant au jeu de rimes un travail de versification (soit isométrique, soit un type de vers par protagoniste...).

Toutes les activités de lecture à voix haute peuvent aider à l'appropriation personnelle du texte, mais aussi à son interprétation : en distribuant les voix, par exemple, qui peuvent se répartir chacune l'un des protagonistes, puis se retrouver en chœur, en interrogeant la répartition et les effets de sens qu'elle produit, en revenant sur la prononciation, les effets de timbres et de sonorités.



Barbara, « Perlimpinpin », 1973

Pour qui, combien, quand et pourquoi ?
Contre qui, comment, contre quoi ?
C'en est assez de vos violences
D'où venez-vous, où allez-vous ?
Qui êtes-vous, qui priez-vous ?
Je vous prie de faire silence
Pour qui, comment, quand et pourquoi ?
S'il faut absolument qu'on soit
Contre quelqu'un ou quelque chose
Je suis pour le soleil couchant
En haut des collines désertes
Je suis pour les forêts profondes

Car un enfant qui pleure,
Qu'il soit de n'importe où,
Est un enfant qui pleure
Car un enfant qui meurt
Au bout de vos fusils
Est un enfant qui meurt
Que c'est abominable d'avoir à choisir
Entre deux innocences
Que c'est abominable d'avoir pour ennemis
Les rires de l'enfance

Pour qui, comment, quand et combien ?
Contre qui, comment, et combien ?
À en perdre le goût de vivre,
Le goût de l'eau, le goût du pain
Et celui du perlimpinpin
Dans le square des Batignolles
Mais pour rien, mais pour presque rien,
Pour être avec vous et c'est bien
Et pour une rose entrouverte
Et pour une respiration
Et pour un souffle d'abandon
Et pour un jardin qui frissonne

Ne rien avoir, mais passionnément,
Ne rien se dire éperdument,
Ne rien savoir avec ivresse
Riche de la dépossession
N'avoir que sa vérité,
Posséder toutes les richesses
Ne pas parler de poésie,
Ne pas parler de poésie,
En écrasant les fleurs sauvages
Mais voir jouer la transparence
Au fond d'une cour aux murs gris
Où l'aube n'a jamais sa chance

Contre qui ou bien, contre quoi ?
Pour qui, comment, quand et pourquoi ?
Pour retrouver le goût de vivre
Le goût de l'eau, le goût du pain
Et celui du perlimpinpin
Dans le square des Batignolles
Et contre rien, contre personne,
Contre personne et contre rien
Et pour une rose entrouverte
Pour l'accordéon qui soupire,
Et pour un souffle d'abandon
Et pour un jardin qui frissonne

Et vivre, vivre passionnément
Et ne combattre seulement
Qu'avec les feux de la tendresse
Et riche de dépossession
N'avoir que sa vérité,
Posséder toutes les richesses
Ne plus parler de poésie,
Ne plus parler de poésie
Mais laisser vivre les fleurs sauvages
Et faire jouer la transparence
Au fond d'une cour aux murs gris
Où l'aube aurait enfin sa chance

[texte établi depuis *Barbara - L'intégrale*,
éditions L'Archipel, 2012, 171-173]

Présentation et analyse du document

Présentation de l'auteur

La chanteuse Barbara (pseudonyme de Monique Serf) est née en 1930 au 6 rue Brochant, à Paris, près du square des Batignolles qu'évoque la chanson. L'enfance parisienne interrompue par la guerre qui la contraint à se cacher en zone libre (ses parents, Jacques Serf et Esther Brodsky, sont juifs), elle accède lentement, pas à pas, à la scène par les cabarets de la rive gauche de Paris, creusets de la chanson française dite « à texte » des années 1950. Devenue la chanteuse vedette du bar *L'Ecluse*, elle conquiert ensuite les théâtres, puis, notamment après le succès populaire de sa chanson *L'Aigle noir*, les grandes salles (Olympia, chapiteau de Pantin). Son indépendance, sa relation passionnelle à la scène, son univers poétique lui valent un public d'un fervent maintenu sur plusieurs générations. Loin de la chanson dite « engagée, directement militante », Barbara a cependant croisé, dans son lyrisme particulier, des batailles morales et politiques. Ainsi sa chanson « Sid'amour à mort » est en 1987 la première en France directement consacrée à l'épidémie ; elle accompagnait un travail de terrain de Barbara pour le respect des malades, l'accès de tous à la protection sanitaire, et la lutte contre l'homophobie.

Enjeux pour la journée du 2 novembre

Cri de lassitude contre les querelles, de protestation contre la violence, la chanson constitue une évocation et une invocation des vertus de l'innocence, de fragilité assumée et délibérée, de tendresse et de non-violence. Si elle ne constitue certes pas une réflexion argumentée sur des notions morales et civiques, elle donne à entendre un affrontement de valeurs, qu'elle ne démontre pas, mais donne à ressentir. Aussi est-ce l'affirmation de la valeur positive de la sensibilité, le choix du camp de l'amour qui donne à la chanson son actualité, tout particulièrement dans le contexte d'une réaffirmation de la tendresse altruiste contre la barbarie terroriste.

Dans le détail du texte, la virulence contre l'assignation à l'identité (« Qui êtes-vous, qui priez-vous ? ») au profit d'une tendresse qui transcende les limites et les conflits entre les êtres humains permet une réflexion sur l'universel du partage de la sensibilité, et donc sur une égalité qui ne serait pas seulement juridique, mais inscrite dans les fibres mêmes de la sensibilité humaine.

Piste pour l'étude

La qualité textuelle permet les deux découvertes distinctes de cette chanson, par le texte ou par l'écoute (laquelle connaît des variantes selon les enregistrements, sur lesquelles il est permis aussi de travailler).

Quelles émotions vous procure la découverte de ce texte/de cette chanson ?

Outre que la question permet de fonder l'étude sur la réception des élèves, elle ouvre à un travail sur la formulation des émotions, et sur les mots pour la dire. Il sera permis de démêler parmi les propositions des élèves ce qui relève de l'énonciation (la chanteuse exprime la colère, la tendresse, l'emportement...) et ce qui relève de leur réception, et ainsi de travailler sur les registres (lyrique, pathétique, en les distinguant).

Comment le texte construit-il de nombreux jeux d'oppositions, et que signifient-ils ?

L'interprétation du texte passe par la compréhension des réseaux d'opposition qui le structurent intégralement :

- Après une salve de questions irritantes, portées par on ne sait qui, venues d'on ne sait où, comme la rumeur du monde et des voix belliqueuses, le « je » apparaît au vers 6 par « Je vous prie de faire silence ». Toute la première strophe construit ainsi un jeu de questions-réponses qui fonde le sens global du texte, mettant en balance, au profit des secondes, les pulsions violentes contre la sensibilité, entendue dans les deux sens du terme (perceptions et émotions).
- Les sonorités contribuent considérablement à l'opposition sémantique. Dans les interrogatives à l'ouverture des strophes impaires (1,3 et 5), une allitération massive d'occlusives, permise par les conjonctions pronoms et adverbes hérités du latin, produit une cacophonie donnant à entendre le champ de batailles des mobilisations vers la violence : « Pour qui comment quand et pourquoi/ s'il faut absolument qu'on soit/ Contre quelqu'un ou quelque chose ». Ce sont au contraire les sifflantes qui portent, régulièrement dans le texte, les termes que Barbara oppose à ce caquetage belliqueux : « soleil, innocence, enfance, respiration, frissonne, transparence, tendresse, chance, soupir »...
- Irrégulières, mais distribuées avec une grande subtilité, des rimes tissent des liens entre les termes célébrés comme autant de valeurs : ainsi, entre « silence » à la strophe 1, « innocence » et « enfance », « transparence » et « chance » (strophes 4 et 6), un jeu d'écho structure le texte et met en lumière une équivalence entre ces mots valorisés. La rime « rien/bien », à la strophe 3, condense même tout le propos : « riche de dépossession/ N'avoir que sa vérité/ Posséder toutes les richesses ».
- Les constructions binaires sont marquées et clairement lisibles (« Pour/Contre » ; « Ne rien/Ne pas/, Mais »). Dans leur jeu d'évidentes antithèses, elles permettent aussi de plus subtils glissements : à la question « Pour qui ? », la chanteuse peut répondre « Pour rien », en modulant peu après « Pour presque rien/ Pour être avec vous et c'est bien », et donner sa pleine cohérence alors à la morale sous-jacente, qui privilégie la dépossession, l'ouverture et l'accueil à l'affirmation de soi et de la force. Elles permettent aussi d'opposer le dire et le faire, les valeurs dont on se réclame contre celles qui sont pleinement vécues (« Ne pas parler de poésie/ En écrasant les fleurs sauvages »). A l'occasion de ces travaux, il sera peut-être nécessaire de lever un malentendu sur le vers « Ne rien savoir avec ivresse », et de stabiliser avec la classe le sens de ce « non-savoir » ouvert à l'expérience de la vie.

A partir d'une recherche dans les dictionnaires sur le mot « Perlimpinpin », expliquez ce que le mot apporte à l'interprétation du texte.

Le titre peut en effet agir comme une sorte d'énigme. Le Cnrtl rappelle l'origine obscure d'un mot dont les répétitions sonores évoquent celles des formules magiques du type *abracadabra*, et renvoie directement à la « poudre » aux vertus imaginaires vendue autrefois comme panacée par les charlatans. Le sens de la locution « poudre de perlimpinpin » par extension désigne les choses purement imaginaires, et dans une utilisation polémique illusoire, voire mensongères.

Barbara associe clairement le « Perlimpinpin » à l'enfance. L'évocation du goût du Perlimpinpin (strophe 3) conduit à le rapprocher de friandises, bonbons ou barbe-à-papa vendus par les marchands ambulants qui pouvaient circuler dans le square des Batignolles, sans que le référent ait été clairement identifié. C'est en ce sens que « treize ans avant le *Mistral gagnant* de Renaud », Barbara aurait fait appel à « un effluve de l'enfance » (*Barbara L'intégrale*, op. cit., p. 171). Le mot peut cependant rayonner sur les deux systèmes de valeurs qui s'opposent durant tout le texte : « poudre de

perlimpinpin », que les interrogations vigoureuses, les mobilisations violentes, leur tumulte rendu à son insignifiance. A quoi s'opposerait le doux « Perlimpinpin » des gouters d'enfant, qu'il s'agisse de leurs rêves, de leurs jeux, ou d'une friandise réelle.

Résumez le sens de la chanson par la citation de deux ou trois vers : lesquels choisissez-vous et pour quelles raisons ?

Le travail peut permettre ici une vérification de la compréhension, et un retour vers l'expression personnelle des élèves-lecteurs, manifestant une préférence et formulant une interprétation sur une séquence brève, mais capable de concentrer le sens du texte.

Selon vous, en quoi cette chanson fait-elle écho aux préoccupations d'aujourd'hui ?

On attend des élèves qu'ils parviennent à formuler le sens allégorique des images, et l'adhésion marquée aux pouvoirs positifs de la douceur et de la vie. Le texte joue « l'ivresse » légère de la vie contre l'ébriété tumultueuse des pulsions de mort, la force de la vie contre la fausse force de la brutalité. La recontextualisation menée avec la classe permet de voir le texte comme un hymne pariant sur la liberté et l'altruisme, contre les énergies de violence et le brouhaha des idéologies.

Prolongements possibles

Un travail sur l'écoute de différents enregistrements de la chanson permettrait d'ajouter à l'étude textuelle une analyse musicale. Voix, timbre, modulations, outre qu'ils aident à la réception sensible du texte, contribuent à l'émotion. De plus, comme le précisent les notes accompagnant l'édition du texte (Barbara L'intégrale – édition revue et augmentée, L'Archipel éditeur, 2012) : « Sur l'enregistrement studio de 1973, la chanson s'achève avec beaucoup de douceur sur la 6^{ème} strophe. En public, et donc dans les enregistrements postérieurs, Perlimpinpin s'amplifie d'un crescendo ». L'introduction musicale mérite dans cette perspective une étude par l'intense martèlement du piano, qui a pu s'étoffer d'autres instruments (par exemple entre les deux versions des spectacles au Châtelet de 1987 et 1993).

Confirmant sa pertinence dans le champ des valeurs de la République, la chanson a également été enregistrée, le 27 novembre 2015, lors de la cérémonie aux Invalides en hommage aux victimes des attentats du 13 novembre, dans une interprétation de Nathalie Dessay accompagnée au piano par Alexandre Tharaud, qu'il sera permis de confronter à la version originale.



Eugène Delacroix,
La Liberté guidant le peuple,
1830



Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, 1830, huile sur toile,
260x325 cm, collection du Musée du Louvre.

La toile est en ligne sur le site de L'Histoire par l'image :

<https://histoire-image.org/fr/etudes/liberte-guidant-peuple-eugene-delacroix>

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Eugène Delacroix (1798-1863)

Un représentant du **courant romantique**. S'est fait connaître dans les années 1820 avec des œuvres qui ont fait date, bien qu'elles aient été parfois mal reçues par la critique : *Les massacres de Scio* (1826)... Delacroix est un peintre qui voulait concilier l'art et le réel.

Dans quel contexte historique l'œuvre a-t-elle été peinte ?

Le tableau est présenté en mai 1831, donc après les journées révolutionnaires de 1830 – les *Trois glorieuses* – qui ont vu le renversement de Charles X (la fin de la Restauration) et la naissance d'un nouveau régime, la Monarchie de juillet, avec Louis-Philippe. Parmi les décisions prises par Charles X qui ont conduit à l'insurrection, il y a une restriction de la liberté de la presse.

Description de l'œuvre

représente une scène d'assaut :

- une femme, drapeau à la main et suivie d'une foule en armes, lance un assaut et franchit les barricades ; la femme s'avance en direction du spectateur comme pour l'entraîner dans le mouvement.
- Poudre et fumée accompagnent l'action ; au loin, Paris, la cathédrale Notre-Dame. On devine la foule qui suit (pointes de fusils...).
- Au sol des soldats gisent étendus et morts.

les personnages qui représentent des allégories :

- La femme, allégorie de la Liberté. Avec bonnet phrygien, drapeau tricolore. Une femme héritière de la Révolution. Une combattante munie d'un fusil ; une combattante victorieuse mise en valeur par l'éclairage du tableau. À demi dénudée (dimension érotique). La Liberté est victorieuse.
- Les gamins de Paris (la jeunesse en révolte), l'ouvrier, l'artisan, le paysan : tous symbolisent le peuple rassemblé dans la lutte.

des soldats :

- au sol, des soldats morts : les Gardes suisses.
- des soldats insurgés : les insurgés et la Garde nationale.

une scène qui se déroule dans Paris (paysage de la capitale avec Notre-Dame au fond) ; des couleurs très présentes : le bleu, le blanc, le rouge.

Grands enjeux

Ce tableau permet en classe d'aborder la liberté comme conquête historique et bien commun à préserver.

Un tableau qui souligne que la Liberté est le produit de conquêtes successives. Le professeur pourra montrer dans une mise en perspective sur le temps long que la

France a cherché, à partir de la Révolution française, un régime politique stable garant des libertés. Le professeur peut esquisser une chronologie des libertés de la Révolution à aujourd'hui et souligner que les libertés sont toujours à défendre, car elles ne sont jamais acquises définitivement.

Un tableau qui symbolise l'enthousiasme révolutionnaire (dimension de souffle : cf. le mouvement du drapeau national). Delacroix montre que rien n'arrête la Liberté qui, par son mouvement, embarque avec elle le peuple dans toutes ses composantes, parce qu'elle est la raison d'être de la Nation.

Un tableau qui fait partie du patrimoine national.

Proposition de questions

Observez attentivement le tableau.

Laissez les élèves regarder l'œuvre seuls pendant quelques minutes. Il est également possible d'offrir ensuite un temps d'échanges en petits groupes avant un temps plus collectif.

Que ressentez-vous ? selon vous, quelles émotions le peintre cherche-t-il à susciter ?

Noter les mots qui surgissent.

Décrivez la scène représentée.

Le professeur peut alors accompagner leur description de connaissances : drapeau, bonnet phrygien, une femme symbolisant la Liberté...

Justifiez le titre du tableau, La Liberté guidant le peuple.

Le professeur peut apporter des éléments complémentaires aux élèves : présenter les symboles s'ils ne sont pas connus d'eux, présenter les éléments imaginaires du tableau (qui relève de la liberté de l'artiste)

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :

liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine.

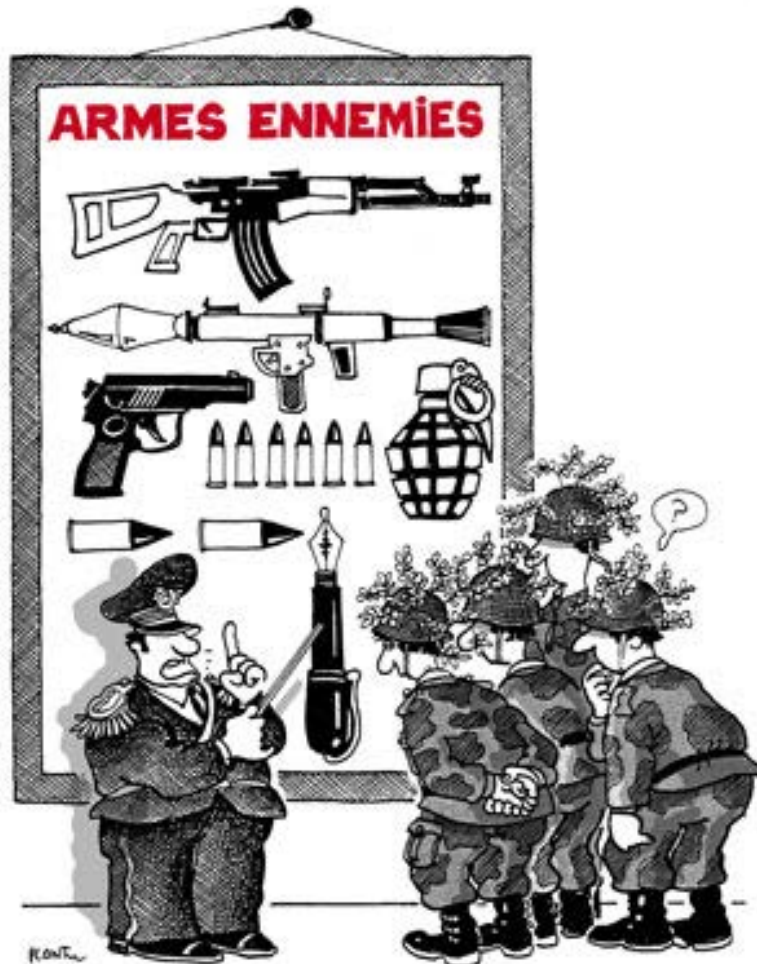
La suppression de la liberté de la presse est l'un des éléments déclencheurs des Trois glorieuses des 27-29 juillet 1830.

L'adoption définitive du drapeau tricolore qui devient le drapeau de la France jusqu'à aujourd'hui. Un drapeau qui a influencé le drapeau d'autres pays dans le monde (3 bandes verticales de couleurs différentes). Les trois couleurs qui renvoient à la Révolution française, un drapeau associé à la Liberté.

Un tableau qui a influencé Victor Hugo et son personnage des *Misérables*, Gavroche (personnage d'une autre journée révolutionnaire, celle de l'insurrection républicaine de juin 1832).



Plantu,
« Armes ennemies »,
1982



Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Plantu (Jean Plantureux) est un dessinateur de presse et caricaturiste. Il publie dans *Le Monde* depuis 1972 et dans *l'Express* depuis 1991.

Grands enjeux

Il s'agit d'une scène représentant un cours d'instruction militaire dans un pays que l'on peut supposer être une dictature ou un régime autoritaire dans lequel il n'existe pas de liberté d'expression.

A gauche : un militaire gradé (képi surdimensionné et épaulettes qui montrent le grade élevé de l'instructeur). Une baguette à la main, il dispense un cours sur l'armement des ennemis. Ce type de militaire fait penser par son uniforme à ceux que l'on trouve dans certaines dictatures (par exemple en Amérique latine dans les années 1970-80).

A droite : un groupe de soldats du rang en tenue de camouflage qui assistent au cours.

La plus grande partie du dessin est consacrée au tableau des armes ennemies (on notera le titre en rouge qui insiste bien sur le danger de ces armes létales).

Parmi les armes traditionnelles, le militaire insiste sur le pouvoir du stylo-plume (le doigt levé et la bouche ouverte symbolisant la voix forte le montrent bien), ce qui provoque l'étonnement du soldat qui ne comprend pas comment un stylo pourrait être une arme (le point d'interrogation dans la bulle).

La taille du stylo est proportionnelle au danger qu'il représente. Il occupe un tiers du tableau. Il s'agit ici du pouvoir de l'expression des idées. Ce stylo peut être celui du journaliste, celui de l'intellectuel, celui de toute personne capable d'exprimer une pensée différente de celle du système en place. Il représente le pouvoir des mots.

Proposition de questions

Situer la scène.

Un cours d'instruction militaire dans un pays non identifié.

Décrire le tableau qui représente les armes.

Présence du stylo-plume au milieu d'armes de destruction. Un régime qui ne reconnaît pas la liberté d'expression. Le stylo et les idées des intellectuels sont des armes contre la censure.

Pourquoi un point d'interrogation dans la bulle ?

Dans ce pays où domine la force, le soldat ne peut pas imaginer que les idées puissent être aussi une arme pour s'opposer à une réalité.

Le lien entre le stylo et le dessin de Plantu.

Plantu utilise lui aussi l'encre noire pour dessiner et produire un dessin d'humour qui dénonce la censure. Il utilise son art pour émettre une opinion sur un mode humoristique.

Quel est l'objectif de Plantu à travers ce dessin ?

Refus de la censure. Le dessin comme forme d'expression et de liberté. L'humour pour dénoncer des dérives. On peut demander aux élèves si pour eux un dessin est aussi efficace qu'un texte.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

Importance du dessin d'humour comme mode d'expression dans une société libre.

C'est à l'école que l'on apprend à écrire, à enrichir ses connaissances, à nuancer sa pensée, à exercer son esprit critique.

Le savoir (le stylo-plume) permet de lutter contre la violence brutale (les armes).

Le rôle émancipateur de l'école qui éduque le citoyen et lui permet de mieux comprendre la société qui l'entoure et de vivre libre.



Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, 1957

Ils recevaient une culture générale, sans doute plus large que profonde, mais qui était une grande nouveauté ; et comme ils avaient toujours vu leur père travailler douze heures par jour, dans le champ, dans la barque ou sur l'échafaudage, ils se félicitaient de leur heureux destin, parce qu'ils pouvaient sortir le dimanche, et qu'ils avaient, trois fois par an, des vacances qui les ramenaient à la maison.

Alors le père et le grand-père, et parfois même les voisins – qui n'avaient jamais étudié qu'avec leurs mains –, venaient leur poser des questions, et leur soumettre de petites abstractions dont jamais personne au village n'avait pu trouver la clef. Ils répondaient, les anciens écoutaient, gravement, en hochant la tête... C'est pourquoi, pendant trois années, ils dévoraient la science comme une nourriture précieuse dont leurs aïeux avaient été privés : c'est pourquoi, pendant les récréations, M. le directeur faisait le tour des salles de classe pour en chasser quelques trop bons élèves, et les condamner à jouer au ballon.

À la fin de ces études, il fallait affronter le brevet supérieur, dont les résultats prouvaient que la « promotion » était parvenue à maturité.

Alors, par une sorte de déhiscence, la bonne graine était projetée aux quatre coins du département, pour y lutter contre l'ignorance, glorifier la République, et garder le chapeau sur la tête au passage des processions.

Après quelques années d'apostolat laïque dans la neige des hameaux perdus, le jeune instituteur glissait à mi-pente jusqu'aux villages, où il épousait au passage l'institutrice ou la postière. (...)

J'en ai connu beaucoup, de ces maîtres d'autrefois.

Ils avaient une foi totale dans la beauté de leur mission, une confiance radieuse dans l'avenir de la race humaine. Ils méprisaient l'argent et le luxe, ils refusaient un avancement pour laisser la place à un autre, ou pour continuer la tâche commencée dans un village déshérité.

Un très vieil ami de mon père, sorti premier de l'École normale, avait dû cet exploit de débiter dans un quartier de Marseille : quartier pouilleux, peuplé de misérables où nul n'osait se hasarder la nuit. Il y resta de ses débuts à sa retraite, quarante ans dans la même classe, quarante ans sur la même chaise. Et comme un soir mon père lui disait : « Tu n'as donc jamais eu d'ambition ?

- Oh, mais si ! dit-il, j'en ai eu ! Et je crois que j'ai bien réussi ! Pense qu'en vingt ans, mon prédécesseur a vu guillotiner six de ses élèves. Moi, en quarante ans, je n'en ai eu que deux, et un gracié de justesse. Ça valait la peine de rester là. »

Car le plus remarquable, c'est que ces anticléricaux avaient des âmes de missionnaires. Pour faire échec à « Monsieur le curé » (dont la vertu était supposée feinte), ils vivaient eux-mêmes comme des saints, et leur morale était aussi inflexible que celle des premiers puritains.

Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, 1957.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Marcel Pagnol est né à Aubagne, le 28 février 1895. Il évoque dans les trois volumes qui constituent son autobiographie (*La Gloire de mon père*, *Le Château de ma mère*, *Le Temps des secrets*) son enfance et son adolescence provençales. Fils d'un instituteur public, il fait ses études au lycée Thiers de Marseille, puis obtient sa licence d'anglais et devient professeur à Aix-en-Provence. Plus tard il enseignera à Paris. Il se découvre très jeune une passion pour l'écriture dramatique et connaît rapidement le succès avec les deux premières pièces qu'il compose seul : *Jazz* (1927) et *Topaze* (1928). La suite de sa carrière se partage entre le théâtre et le cinéma, et fait de lui le maître du « théâtre filmé », grâce en particulier à sa célèbre trilogie marseillaise : *Marius*, *Fanny* et *César*. Apprécié du public et bénéficiant d'une grande popularité – *La Gloire de mon père* connut un immense succès avec plus de cinquante mille exemplaires vendus en un mois – il est élu à l'Académie française, à cinquante-et-un ans, le 4 avril 1946. Il meurt le 18 avril 1974.

La Gloire de mon père, dont est tiré le passage proposé, est le premier d'une suite de récits centrés sur la vie même de l'auteur qui entend redonner vie à ceux qui l'ont entouré durant les premières années de son existence, tout particulièrement ses parents. Pagnol évoque donc très naturellement la figure de son père, sa formation dans les écoles normales d'instituteurs de la III^e République, les conditions d'exercice des maîtres de cette époque, l'enseignement dans les campagnes et dans les villes au service de l'État républicain.

Proposition de questions

En quoi ces jeunes instituteurs se différencient-ils de leurs parents et grands-parents ?

On pourra attirer l'attention des élèves sur les conditions de vie différentes, l'accès aux études, une organisation plus libre et plus heureuse de l'existence avec des vacances, des journées moins longues et moins contraintes, l'apprentissage puis l'exercice d'un métier intellectuel, une soif de connaissances nouvelles, l'acquisition d'une culture générale « *sans doute plus large que profonde* ». Pour autant, au sein des familles, le lien n'est pas rompu et il faut le souligner. On pourra ainsi commenter plus précisément le passage : « Alors le père et le grand-père, et parfois même les voisins – *qui n'avaient jamais étudié qu'avec leurs mains* – venaient leur poser des questions, et leur soumettre de petites abstractions dont jamais personne au village n'avait pu trouver la clef. Ils répondaient, les anciens écoutaient, gravement, en hochant la tête... » On pourra souligner que s'instaure ainsi une nouvelle forme de transmission, inversée.

Relevez et commentez les termes utilisés par Pagnol pour caractériser ces instituteurs dans l'exercice de leur métier.

Ils sont nombreux : « bonne graine », « apostolat laïque », « foi totale », « saints », « missionnaires ». On commentera l'origine religieuse de ce lexique convoqué pour broser le portrait d'un corps pourtant républicain et anticlérical, pétri de morale et d'exemplarité, d'une rigueur qui confine parfois à la rigidité, en guerre contre l'ignorance et l'obscurantisme, soucieux d'instruire et d'émanciper, sûr de sa mission, affranchi des traditions et des usages, et ne craignant pas de « garder le chapeau sur la tête au passage des processions. » C'est une autre Église, avec sa hiérarchie, ses valeurs, son code moral et sa doctrine que Pagnol, non sans recul et humour, évoque ici. Deux

figures donc que tout oppose, l'instituteur laïc et le curé, ennemis déclarés, servants de deux religions irréconciliables.

Quelles sont les valeurs qui animent ces maîtres ?

On insistera sur la « foi totale », la « confiance radieuse » qui les portent, leur combat contre l'ignorance et au service de la République, leur désintéressement, leur refus de l'argent et du luxe, le peu d'intérêt qu'ils portent à leur ascension personnelle et à leur carrière ; on n'omettra pas d'évoquer la forme d'idéalisme qui les habite et fait d'eux des philanthropes et des altruistes que rien ne décourage. On pourra attirer l'attention des élèves sur la figure de l'ami du père de Pagnol, resté quarante ans au même poste dans un quartier déshérité de Marseille. Le dévouement sans limites, l'utilité sociale de l'instituteur, les bénéfices de son action seront alors évoqués et l'on pourra commenter la formule de l'ami : « *Ça valait la peine de rester là.* » On renverra aussi à la personne du missionnaire, à ce qu'il incarne, à ce qu'il représente, à son engagement loin de sa terre et de son milieu d'origine.)

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques : liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine

L'extrait proposé renvoie donc, de manière très explicite, au rôle de l'école républicaine à la charnière du XIX^e et du XX^e siècle, et à ses valeurs, incarnées par les instituteurs. Tout, dans leur formation puis dans leur action, les pousse à s'ériger contre les tenants d'un ordre ancien déchu, contre le royalisme, le cléricisme et l'obscurantisme. On ne manquera pas de rappeler que l'école laïque qu'ils servent est encore jeune, que la nouvelle organisation scolaire, rompant avec la loi Falloux qui mettait les maîtres dans la dépendance du curé, s'est mise en place entre 1879 et 1886, et que c'est en 1879 que chaque département se voit contraint de se doter d'une école normale. Ajoutons que la gratuité de la scolarité est votée en 1881, qu'une loi de 1883 oblige les communes à construire des « maisons d'école » et qu'en 1886 la laïcisation du personnel enseignant tarit le recrutement congréganiste. C'est dans cette continuité historique que se situe le texte de Pagnol.

La « mission » des instituteurs de cette époque était donc bien de délivrer un « catéchisme républicain » qui s'opposait à celui dispensé par l'Église. Il ne s'agissait pas seulement d'apprendre aux élèves à lire, écrire et compter ; il s'agissait aussi de leur donner des repères historiques et des principes moraux, mais aussi des conseils dans le domaine de l'hygiène, de les arracher, grâce à l'enseignement de la géographie, à l'étroitesse de leur milieu d'origine en leur faisant découvrir d'autres univers. Ils s'estimaient les héritiers directs de la pédagogie des Lumières et leur vocation était belle et bien d'instruire et de faire des élèves qui leur étaient confiés les futurs citoyens d'une nation éclairée.

Dans le cadre de la journée du 2 novembre, ce texte trouvera un retentissement particulier avec l'évocation de ces maîtres ardents et désintéressés, généreux et engagés, portés par les valeurs de l'humanisme et de la République, soucieux de former et d'instruire, confiants dans l'avenir et le progrès. Il conviendra de rappeler qu'il ne s'agit pas d'un modèle dépassé, empreint de nostalgie, et l'on pourra inviter les élèves à méditer ces phrases de Pagnol : « Ils avaient une foi totale dans la beauté de leur mission, une confiance radieuse dans l'avenir de la race humaine. Ils méprisaient l'argent et le luxe, ils refusaient un avancement pour laisser la place à un autre, ou pour continuer la tâche commencée dans un village déshérité. »



Bertold Brecht, *La Vie de Galilée*, 1938-1939

GALILÉE. Toute la différence ! Vois, Sagredo ! Je crois en l'homme et cela signifie, que je crois en la force de sa raison ! Sans cette croyance, je n'aurais pas la force de me lever de mon lit le matin.

SAGREDO. Alors je vais te dire quelque chose : moi je n'y crois pas. Quarante ans parmi les hommes m'ont enseigné sans cesse qu'ils ne sont pas accessibles à la raison. Montre-leur la queue rougeoyante d'une comète, inspire-leur une sourde angoisse, et ils sortiront de leurs maisons en courant à se rompre les jambes. Mais dis-leur une phrase raisonnable et prouve-la sept fois par la raison, et ils riront tout simplement de toi.

GALILÉE. C'est absolument faux et de plus une calomnie. Je ne comprends pas comment tu peux aimer la science en croyant de telles choses. Il n'y a que les morts qui ne se laissent plus émouvoir par des raisons !

SAGREDO. Comment peux-tu confondre leurs misérables ruses avec la raison !

GALILÉE. Je ne parle pas de leurs ruses. Je sais qu'ils nomment l'âne un cheval quand ils le vendent et le cheval un âne quand ils veulent l'acheter. Voilà toute leur ruse. Mais la vieille qui la veille du voyage, de sa main rude, donne une touffe de foin supplémentaire au mulet, le capitaine de navire qui pour l'achat de vivres pense à la tempête aussi bien qu'à l'accalmie, l'enfant qui enfonce son bonnet sur la tête quand on lui a démontré qu'il pourrait pleuvoir, eux tous sont mon espoir, eux tous se laissent convaincre par des raisons. Oui, je crois en la douce violence de la raison sur les hommes. À la longue ils ne peuvent pas lui résister. Aucun homme ne peut longtemps me voir, faire tomber une pierre, et m'entendre dire : elle ne tombe pas. De cela aucun homme n'est capable. La séduction qui émane d'une preuve est trop grande. La plupart y succombent, et à la longue tous. Penser est un des plus grands divertissements de l'espèce humaine.

Bertold Brecht, *La Vie de Galilée*, extrait du tableau 3, pages 35-36, éditions de L'Arche.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Bertolt Brecht est un dramaturge allemand (1898-1956), principalement influencé par l'expressionnisme et le marxisme. Son théâtre épique et didactique refuse, par la distanciation, la passivité du spectateur pour produire une prise de conscience.

Lorsqu'il écrit la première version de *La Vie de Galilée* en 1938-1939, Brecht est en exil, fuyant le régime nazi. Il a été déchu de sa nationalité et ses œuvres ont été brûlées dans un autodafé. Cette pièce, riche de plus de quarante personnages et construite en 15 tableaux, met en scène la vie du célèbre scientifique Galilée.

Galilée est un scientifique italien (1564-1642). Comme astronome, ses expériences lui confirment les théories de Copernic (1473-1543) : la terre n'est pas immobile au centre de l'univers, mais tourne autour du soleil. En cela, il s'oppose aux idées d'Aristote (384-322 avant notre ère), pour qui les astres sont immobiles, accrochés à une sphère de cristal. Il va également à l'encontre du système de Ptolémée (100-168), partisan d'un géocentrisme reconnu par l'église jusqu'au XVIII^e siècle. Galilée écrit un *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde* où il se moque des idées de Ptolémée en louant les avancées scientifiques de Copernic.

Convoqué par l'Inquisition en 1633, Galilée est menacé de torture s'il persiste à affirmer ces idées jugées sacrilèges. Galilée a soixante-dix ans : il renonce et annonce son abjuration. En résidence surveillée jusqu'à la fin de ses jours, il poursuit, avec ses disciples, ses expérimentations scientifiques faisant circuler dans toute l'Europe, de façon clandestine, ses résultats. Au XX^e siècle, lors du concile Vatican II, l'Église reconnaîtra son erreur et réhabilitera Galilée.

Résumé

L'extrait proposé se situe au début de la pièce, dans le troisième tableau. Grâce à une lunette, Galilée observe les astres avec son ami Sagredo. Il le confronte à la vérité : la Terre est un astre parmi d'autres qui tourne autour du soleil ; il n'y a pas de sphère de cristal sur laquelle les astres sont fixés. Il annonce fièrement : « Aujourd'hui, dix janvier 1610, l'humanité inscrit dans son journal : ciel aboli. » Sagredo « tremble que ce puisse être la vérité ». Il rappelle à Galilée le sort de Giordano Bruno, philosophe brûlé par l'Inquisition pour avoir avancé des idées proches. Sagredo invite Galilée à la prudence, il doit continuer à reconnaître « le système de Ptolémée prôné par l'Église et attesté par l'Écriture sur laquelle repose l'Église. »

Mais Galilée a des preuves et croit en la raison de chacun pour les reconnaître. Sagredo se méfie des « ruses » de ceux qui veulent cacher la vérité en prouvant le mensonge. Pour lui, l'homme préférera toujours les superstitions à la raison.

Dans sa dernière tirade, Galilée fait l'éloge passionné de la raison qui, en chaque homme, est prête à accueillir une connaissance nouvelle, car « penser est un des plus grands divertissements de l'espèce humaine ».

Proposition de questions

Galilée déclare : « Je crois en la raison ». En quoi cette expression peut-elle paraître paradoxale ?

On oppose généralement la croyance à la raison. Ici, Galilée affirme sa confiance et sa croyance en une quête de la connaissance par un raisonnement fondé sur la preuve scientifique. Cette confiance en l'homme, qu'il lie à celle en la raison, est pour lui une véritable raison de vivre. C'est grâce aux preuves qu'il pourra partager ses découvertes en les rendant acceptables par tous.

En quoi Sagredo a-t-il renoncé à transmettre la vérité scientifique ?

Sagredo reconnaît la découverte de Galilée, mais il a peur de l'Inquisition. Il préfère garder cachées des vérités condamnées par le pouvoir théocratique. Contrairement à Galilée, Sagredo manque de foi en l'homme.

Où « l'espérance » de Galilée se situe-t-elle ?

Comme dans une parabole, et pour répondre à l'image humoristique de « la queue rougeoyante d'une comète » utilisée par Sagredo pour sa démonstration, Galilée donne trois exemples (la vieille, le capitaine, l'enfant) d'un exercice de la raison dans la vie quotidienne. Ce sont des images attachantes, des exemples accessibles à tous prouvant que tous les hommes, des plus jeunes aux plus vieux, des plus pauvres aux plus riches, savent exercer leur intelligence dans le domaine pratique. C'est une espérance, car, s'ils sont capables d'accepter de petites vérités, les hommes pourront accéder aux connaissances les plus grandes. Le temps travaille à cela, et finit par l'emporter (répétition significative de « à la longue »).

Pourquoi Galilée parle-t-il de la « douce violence de la raison sur les hommes » ?

Galilée ne veut pas imposer ses idées, mais, à l'image de la maïeutique, activer la raison d'autrui pour aller vers la vérité. Galilée ajoute : penser n'est pas une corvée, mais est un plaisir, un « divertissement » partagé par tous.

Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques : liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine

Ce dialogue théâtral valorise la parole du scientifique Galilée qui refuse de renoncer à sa liberté d'expression. Non pas par vanité, non pas pour provoquer, mais parce qu'il croit en la raison de chacun pour accepter la connaissance. Sa foi en la raison est liée à sa foi en l'homme.

Galilée souhaite mettre ses vérités scientifiques au service de la société pour une amélioration de la vie quotidienne. Il est dans une démarche résolument humaniste et progressiste.

Galilée ne limite pas l'accès à la connaissance à une caste éclairée. Chacun possède un libre arbitre pour apprendre et juger.

Dans la pièce, au-delà de cet extrait, nous pouvons voir Galilée enseigner, échanger au quotidien avec ses disciples. Pour transmettre, il s'appuie sur un bonheur permanent, celui d'apprendre, ce « loisir studieux » (*schōla*) qui est au cœur de notre école.



Jacqueline de Romilly, *Le Trésor des savoirs oubliés*, 1999

L'élève qui aura fait ses classes, même modestement, aura ajouté aux souvenirs des contes qui charmaient son enfance tout l'héritage de l'expérience humaine. Il aura conquis un empire avec Alexandre ou Napoléon, il aura perdu une fille avec Victor Hugo, il aura lutté seul sur les mers comme Ulysse ou bien comme Conrad, il aura vécu l'amour, la révolte, l'exil, la gloire. En fait d'expériences, ce n'est pas mal ! Et même s'il a oublié tous les détails, la possibilité de ces grandes aventures reste en lui comme une forme imprécise, mais capable d'éclairer sa très modeste expérience quotidienne et de faire de lui un esprit mieux informé, i.e., plus large et plus sûr.

De plus -et cela compte !- il aura été habitué à la diversité des jugements possibles et au contraste des divers sentiments ; il aura dû choisir, il aura dû prendre position. Ainsi se forme l'esprit critique. Par rapport à ces opinions de toutes sortes qu'il aura rencontrées, il aura été contraint de s'en former une à lui, qui ne soit pas due à une imitation hâtive des propos entendus autour de lui, mais qui soit éclairée, mûrie, personnelle.

Jacqueline de Romilly, *Le Trésor des savoirs oubliés*, éditions de Fallois, 1999.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteure

Jacqueline de Romilly (1913-2010) est une femme de lettres, enseignante, traductrice et érudite, spécialiste de l'antiquité et en particulier de la Grèce. Très tôt orpheline de père, elle mène une scolarité remarquable suivie d'une carrière qui ne l'est pas moins. Elle est ainsi la première femme à réussir certains concours particulièrement exigeants, dès le moment où ils s'ouvrent à elles : elle est ainsi lauréate du concours général en latin et en grec, avant de réussir les concours de l'École normale supérieure et de l'agrégation qui la conduisent à enseigner dans différents lycées puis en khâgne. Enfin, son doctorat lui ouvre la plus prestigieuse des carrières universitaires, de la Sorbonne à l'ENS et au Collège de France : première femme à y occuper une chaire, elle est aussi la première à être élue membre de l'académie des inscriptions et Belles-Lettres ; elle sera la seconde, après Marguerite Yourcenar, à être élue à l'Académie française.

Cette exceptionnelle carrière académique la voit écrire, à côté de textes plus personnels tardivement publiés, des ouvrages savants (qui embrassent différents aspects de la pensée grecque antique : l'histoire, la loi et la démocratie, la rhétorique, la tragédie, ou la douceur...), des ouvrages de vulgarisation plus synthétiques (sur l'apport de la Grèce à la culture, ce qu'elle appelle le « miracle grec ») et des textes engagés qui réfléchissent sur l'école et son évolution : cette amoureuse de la Grèce n'a jamais cessé de s'interroger sur la transmission des textes anciens et sur l'irremplaçable valeur des « humanités » dans l'enseignement.

C'est à cette série de livres qui réfléchissent sur l'évolution de l'éducation et la fréquentation des textes anciens qu'appartient *Le Trésor des savoirs oubliés*, publié en 1998, après *Nous autres, professeurs* (1969), *L'Enseignement en détresse* (1984), *Écrits sur l'enseignement* (1991), *Lettres aux parents sur les choix scolaires* (1994).

Grands enjeux

De façon assez personnelle, l'essai commence par évoquer la situation de Jacqueline de Romilly qui a alors presque perdu la vue depuis un an. Amenée ainsi, puisqu'elle ne peut plus lire, à se pencher sur « les détails et les complexités de la vie intérieure » et les souvenirs qui constituent sa mémoire, l'helléniste trouve une réponse forte à une question qu'affrontait déjà, près de trente ans auparavant, son premier essai sur l'école, *Nous autres professeurs* : à quoi sert-il de passer tant de temps, à l'école, à étudier des choses qui apparaissent parfois inutiles (au regard des exigences de la plupart des métiers), et que de toute façon on oubliera bientôt, l'examen passé (voire le devoir rendu) ? C'est que, répond le livre, on ne les oublie jamais complètement : ce dont l'académicienne fait l'expérience, c'est de ces strates de souvenirs à moitié oubliés, de ces traces que l'on peut ou non suivre jusqu'à leur origine, qui constituent, dans l'esprit humain, « entre la mémoire et l'oubli, le savoir et l'ignorance », un véritable « trésor ». Ce « monde secret » qui « vit en nous » est précisément celui qui s'est enrichi grâce à ces années d'étude qu'il faut défendre parce qu'elles enrichissent l'intériorité des élèves pour leur vie tout entière.

Proposition de questions

Le texte, quoiqu'écrit simplement, est un texte ambitieux qui s'adresse à des lecteurs qui ont déjà une culture constituée, plus qu'à des élèves à peine entrés au collège : il s'agira donc d'accompagner la lecture du texte pour les aider à en appréhender le sens.

Qui sont Napoléon, Alexandre, Victor Hugo, Ulysse et Conrad ? En quoi le fait de les connaître vous semble-t-il utile ?

En évoquant rapidement ces figures, que les élèves ne sont pas susceptibles de connaître toutes en 6^e ou en 5^e (les deux grands fondateurs d'empire, le Corse du XIX^e siècle ou le Macédonien du IV^e siècle avant notre ère, le poète romantique dévasté par la mort de sa fille Léopoldine, le personnage homérique de *L'Odyssée* ou l'auteur d'*Au cœur des ténèbres* venu à l'écriture après une carrière maritime), on pourra les faire réfléchir sur l'intérêt qu'il y a à les étudier. On pourra insister sur le fait que, même si certains ont une existence réelle qui les inscrit dans l'histoire quand d'autres appartiennent à la fiction, le fait de les découvrir permet de s'enrichir et d'avoir accès à des choses que l'on ne connaît pas et auxquelles on n'a normalement pas accès (conquérir un empire, vivre une vie d'aventure, connaître un deuil terrible... ne sont pas des expériences du quotidien). On pourra aussi faire réfléchir les élèves au fait que les programmes des différentes matières les invitent à connaître des choses sous des formes très différentes, et les sensibiliser au fait que ces différentes formes peuvent toutes être profitables (en cours de français, ce que l'on apprend est souvent d'un autre ordre que ce que l'on apprend en histoire, qui est d'un autre ordre que ce que l'on apprend en mathématiques...).

En quoi un personnage dont vous avez lu une aventure ou étudié l'histoire vous permet-il d'avoir accès à quelque chose de l'« expérience humaine » que vous ne pourriez pas connaître sans cela ?

Il s'agit ici de revenir avec les élèves sur ce qu'ils ont pu voir en classe, au début de l'année ou les années précédentes, pour qu'ils puissent commencer à transposer l'idée générale du texte sur leur propre situation d'élève ; que ce soit le goupil du *Roman de Renart*, l'Ulysse de *L'Odyssée*, le Scapin de Molière, ou Énée, Romulus, Auguste, Moïse, Jésus, Mahomet... (pour prendre des exemples de figures qu'un élève peut croiser dans les programmes de son année de sixième, d'histoire et de français), ces différentes figures peuvent apparaître comme incarnant exemplairement – c'est-à-dire souvent de façon exacerbée – une dimension structurant la vie humaine (la ruse, l'ambition, le rapport de force, la complicité, la volonté, l'amour, le pardon...)

« un esprit mieux informé, id est [c'est-à-dire] plus large et plus sûr » : en quoi ce qu'on vous invite à étudier à l'école vous permet-il d'avoir un esprit « plus large » ?

On attirera l'attention des élèves sur la façon dont ce qu'ils étudient en classe les éloigne de *l'ici et maintenant* de la vie quotidienne ; on pourra ainsi faire valoir le fait que le savoir est à la fois ce qui permet de s'évader de son quotidien, mais aussi ce qui permet en fait de mieux le comprendre, parce qu'on a des points de repère et des idées plus précises sur ce qui est à l'œuvre dans ce quotidien.

Le texte évoque « la diversité des jugements possibles ». En quoi le dernier texte que vous avez lu appelle-t-il à différents jugements ?

L'idée d'une relativité du jugement peut assez facilement s'établir à partir d'un examen d'un texte dont le statut fictionnel est reconnu par tous : le cadre d'un débat interprétatif peut ainsi conduire les élèves à considérer que les jugements sur tel ou tel personnage, sur tel ou tel comportement, sur telle ou telle action peuvent varier selon le point de vue que l'on adopte. À partir de là, on pourra faire valoir l'intérêt du processus de débat dans l'élaboration d'un savoir et sur les règles nécessaires pour que ce débat puisse avoir lieu de la meilleure des façons possibles.

Le texte mentionne l'« esprit critique » : comment peut-on comprendre cette expression ? L'avez-vous entendue au sujet de l'attentat du 16 octobre ? Pourquoi faut-il défendre cet esprit critique, d'après Jacqueline de Romilly ?

En faisant valoir les idées de choix réfléchi, de jugement individuel et de mise à distance des préjugés reçus par la confrontation des points de vue qu'il faut connaître pour forger son avis, le texte de Jacqueline de Romilly fait de l'esprit critique une valeur à développer parce qu'elle permet à chacun de s'exprimer et d'apprendre ainsi progressivement ce qu'il pense et ce en quoi il croit profondément.

Pour définir l'effet de cet « esprit critique », Jacqueline de Romilly parle d'une opinion « éclairée, mûrie, personnelle ». Comment comprendre ces trois termes ?

Il est ici important de souligner que la confrontation des opinions, à elle seule, ne suffit pas à établir l'idée d'un esprit critique : pour être « éclairée » par la pensée et les valeurs de la raison, pour être « mûrie » par une intelligence autonome, pour être « personnelle » et issue d'une réflexion propre, l'opinion éprouvée par l'esprit critique apparaît ici comme forgée par une éducation véritable et ouverte, consciente de ses valeurs.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

La réflexion de Jacqueline de Romilly se centre ici sur la question de l'esprit critique, que développe la fréquentation de textes anciens ou du moins éloignés, qui permettent aux élèves de faire l'expérience du fait que « rien d'humain ne leur est étranger », pour reprendre le mot célèbre de Térence. L'École républicaine, en tant qu'elle porte des valeurs de tolérance, d'ouverture aux autres, mais aussi parce qu'elle permet aux élèves de s'émanciper, c'est-à-dire de se libérer d'univers idéologiques fermés et de préjugés ignorants, peut le faire en offrant à découvrir des pensées multiples, dont la multiplicité même est une leçon. C'est ici à réfléchir sur ce que l'école peut leur apporter que sont invités les élèves, au-delà même d'un ensemble de connaissances liées à telle ou telle discipline.



Hannah Arendt, « Qu'est-ce que la liberté ? »

Par conséquent, [...] l'homme ne saurait rien de la liberté intérieure s'il n'avait pas d'abord expérimenté une liberté qui soit une réalité tangible dans le monde. Nous prenons conscience d'abord de la liberté ou de son contraire dans notre commerce avec d'autres, non dans le commerce avec nous-mêmes. Avant de devenir un attribut de la pensée ou une qualité de la volonté, la liberté a été comprise comme le statut de l'homme libre, qui lui permettait de se déplacer, de sortir de son foyer, d'aller dans le monde et de rencontrer d'autres gens en actes et en paroles. Il est clair que cette liberté était précédée par la libération : pour être libre, l'homme doit s'être libéré des nécessités de la vie. Mais le statut d'homme libre ne découlait pas automatiquement de l'acte de libération. Être libre exigeait, outre la simple libération, la compagnie d'autres hommes, dont la situation était la même, et demandait un espace public où se rencontrer – un monde politiquement organisé, en d'autres termes, où chacun des hommes libres pût s'insérer par la parole et par l'action.

Hannah Arendt, « Qu'est-ce que la liberté ? », *La crise de la culture*, 1961.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Hannah Arendt (1906-1976) : Naît, grandit et étudie en Allemagne. Quitte l'Allemagne au moment du nazisme (1933). Se réfugie d'abord en France, où elle vit libre jusqu'en 1940, œuvrant notamment à l'accueil d'autres réfugiés-exilés. En mai 1940 elle est arrêtée en tant qu'« apatride » par la police française et internée au camp de Gurs (dans le sud de la France). Elle est ensuite libérée et parvient à rejoindre Marseille, puis le Portugal, puis les États-Unis où elle parvient en 1941. Elle est de retour en Allemagne après 1945, mais obtient la nationalité américaine en 1951. Aux États-Unis, elle devient professeure, enseignant les sciences politiques dans différentes universités.

Philosophe, son œuvre questionne en particulier le « phénomène totalitaire » et, plus généralement, la réalité même de la politique : si les hommes travaillent pour subvenir à leurs besoins, et s'ils produisent et créent des ouvrages et des œuvres qui résistent à l'usure du temps, ils agissent aussi, dans la mesure même où ils parlent, et font émerger des sociétés et des communautés politiques. Et si celles-ci sont traversées par les enjeux du pouvoir et de la domination, elles ne sont politiques – c'est l'idée d'Hannah Arendt – que parce qu'elles sont ouvertes sur la parole librement exprimée et librement partagée.

Grands enjeux

a/ Hannah Arendt réfléchit à la nature de la liberté : on pourrait en effet considérer que les hommes sont des êtres libres par nature, capables soit par leur intelligence, soit par leur volonté (ou par les deux mises ensemble) d'échapper aux contraintes naturelles ou sociales – peu importe alors les conditions dans lesquelles on se trouve placé, on naîtrait libre et on le resterait tout au long de sa vie ; or justement, sans nier l'existence de ce qu'elle appelle « liberté intérieure », Arendt attire ici l'attention sur l'importance des *conditions extérieures*, qui nous permettent tout à la fois de découvrir que nous sommes capables de liberté et de la mettre en œuvre.

b/ Il s'agit ainsi de considérer la liberté comme une capacité qui émerge progressivement, au fil de certaines circonstances elles-mêmes particulières, qui tiennent à un certain « commerce » avec d'autres hommes (« commerce » devant s'entendre ici comme un ensemble de relations) : c'est parce que nous sommes engagés dans la liberté avec d'autres que nous nous apercevons que cette liberté nous convient et aussi – car il n'est pas si aisé d'être libre, il est peut-être plus confortable d'être guidé et commandé – que nous détenons une telle capacité.

c/ En indiquant cela, Hannah Arendt fait référence à des éléments de situation très concrets, qui sont nommés dans le texte : la liberté de sortir de chez soi (sans être inquiété) ; la liberté d'aller et de venir librement ; de pouvoir rencontrer d'autres hommes pour penser, parler et agir avec eux. En réfléchissant précisément à ces exemples, on comprend qu'ils ont partie liée avec *les conditions concrètes de la vie politique* : celle-ci requiert en effet que les hommes (et les femmes !) puissent sortir de chez eux, disposer d'un temps et d'un lieu (une *agora*, un *forum*, une *place publique*, etc.) permettant de se rassembler, de parler, de réfléchir et de décider ensemble de ce qu'on tient pour juste, ou pour injuste.

d/ Il ne suffit donc pas, pour être ou plutôt pour devenir libre, de produire les choses que nous consommons et qui nous permettent de survivre – d’être comme dit le texte « affranchis » ou « libérés » des « nécessités de la vie ». Ainsi notamment : la richesse économique d’un pays ne suffit pas à en faire un pays d’hommes libres, mais plutôt l’expérience partagée d’une élaboration politique collective – ce qu’on pourrait aussi appeler « démocratie », au sens large du terme.

e/ La liberté n’est pas une expérience solitaire ; mais du coup c’est aussi une réalité fragile, et l’on comprend que ce texte ouvre sur une véritable inquiétude : les conditions de la liberté, ou de la libération, pourraient ne pas être réunies ; elles pourraient être diminuées, dégradées, ou même anéanties – ce qui se produit effectivement dans les régimes autoritaires, et plus encore totalitaires, lorsque c’est la possibilité même de la vie politique qui se trouve empêchée.

La question concrète qui est posée par ce texte est donc double : quelles sont ces conditions, qui nous procurent tout à la fois la conscience et la capacité d’être libres ? Comment les préserver, dans l’hypothèse où l’on aurait réussi à les mettre en œuvre ?

Proposition de questions

Question 1 : Quel sens donner aux exemples retenus par Hannah Arendt ?

Réponse à élaborer avec les élèves : les exemples correspondent de manière différenciée et complémentaire à des situations dont Hannah Arendt considère qu’elles sont favorables à la liberté. Non seulement parce qu’elles permettent à celle-ci de s’exprimer, mais parce qu’elles lui permettent de naître, de croître et, progressivement, d’être appropriée par celles et ceux qui en font usage. Autrement dit, ils montrent une espèce de « cercle vertueux » : c’est parce qu’on est plongé dans la liberté qu’on le devient.

Question 2 : « Rencontrer d’autres gens en acte et en paroles » : quel sens donner à la notion de rencontre, ainsi qu’à l’exigence d’un « espace public » ? comment parle-t-on dans un espace public ?

Réponse à élaborer avec les élèves : la vie politique se nourrit de la parole partagée par le très grand nombre ; agir en politique, c’est d’abord parler (et en ce sens, la politique, c’est le contraire de la guerre), ce qui requiert aussi de savoir écouter, s’écouter, répondre, argumenter et contre-argumenter ; ainsi comprise, la vie politique requiert un espace public, où l’on puisse rencontrer de manière durable et sûre celles et ceux avec qui on élabore les grandes questions et les grandes décisions de la vie politique (celle de la paix et de la guerre, celle de la justice et de l’injustice). La vie intérieure, ou les espaces et les lieux d’ordre « privé » (l’appartement ou la maison familiale par exemple) ne suffisent pas pour cela. Il faut sortir de chez soi, être exposé et s’exposer à la pluralité des voix et aussi à la controverse, aux conflits parfois – ce qui est la forme politique et démocratique de la paix.

Question 3 : L’École est-elle un tel « espace public », et en quel sens ?

Réponse à élaborer avec les élèves : il y a à la fois un point commun et une différence ; la différence tient à ceci que l’École a ses exigences et ses règles propres, qui permettent la transmission et l’appropriation des savoirs dans des espaces et des temps protégés (et protégés en particulier de la pression sociale) ; le point commun tient à ceci que l’École est le lieu d’un apprentissage de la parole (de l’écoute) en commun et de la rationalité elle aussi partagée – cela justement que les élèves, une fois devenus citoyens, mettront en œuvre. Ce qui veut dire très concrètement : qu’on y fait aussi l’expérience de la multiplicité et de la pluralité des voix, de leur possible dysharmonie, mais aussi de leur possible « tissage ».

**Question 4 : Pourquoi les conditions dont parle Hannah Arendt sont-elles fragiles ?
L'histoire nous offre-t-elle des exemples de leur destruction ? Lesquels ?**

Réponse à élaborer avec les élèves : les situations et les conditions dont il est question peuvent paraître naturelles – surtout si l'on s'y est depuis longtemps habitué – mais elles sont en réalité produites, instituées ; en ce sens elles sont le résultat d'une certaine politique ; elles peuvent donc aussi être supprimées, lorsqu'on a affaire à des régimes autoritaires, ou dictatoriaux – qui interdisent par exemple les déplacements, les communications ...

Quels enseignements en tirer, pour le présent comme pour l'avenir ?

Réponse à élaborer avec les élèves : comme dit le poète, « rien n'est jamais acquis, à l'homme ni sa force... ». La liberté, extérieure comme intérieure, est une construction perpétuelle, qui appelle l'entretien de génération en génération...

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
la liberté d'expression, les valeurs de la République, le rôle de l'École républicaine**

Ce texte interroge la définition même de la politique, en tant qu'elle constitue une alternative à la domination qu'un homme ou un groupe d'hommes pourrait exercer sur les autres : quel rapport la politique entretient-elle avec la parole, et avec quel type de parole ?

Ce texte porte un propos significatif sur les valeurs constitutives d'une République qui se veut démocratique, en tant que celles-ci ne sont pas des idées abstraites, mais s'incarnent dans des dispositifs concrets et dans des pratiques : quelles sont ces pratiques, et de quoi sont-elles les conditions ?

Si le texte n'est pas directement centré sur l'École, il confère un rôle déterminant à la constitution de la capacité « parlante », également partagée par de futurs citoyens - où l'on peut voir aussi une mission fondamentale de l'École.



Sophie Germain, Écrits

Les conjectures, les opinions doivent avoir une place dans les connaissances des hommes. [...]. Si l'on retranchait ces rameaux naissants sur l'arbre de nos connaissances, on priverait l'avenir des fruits que plusieurs de ces rameaux peuvent produire. Il en est des idées comme des germes que la nature répand avec profusion : un grand nombre périt avant de mûrir ; mais, au moment où ils se développent, on ne peut distinguer ceux qu'elle destine à une longue vie. Les hommes sont portés à conjecturer par le désir de connaître, ils veulent avoir une opinion sur toutes les choses ; et lorsque la chaîne des vérités ne peut les y conduire, ils suppléent aux vérités qui manquent par des vraisemblances qui les représentent. [...]. Quand on considère le soleil qui, placé au centre de notre système, semble se consumer pour nous éclairer ; les planètes pesantes qui roulent autour de lui, la lune qui accompagne la terre, les satellites qui entourent Jupiter et Saturne, l'anneau singulier dont cette planète est environnée, ces étoiles qui brillent dans l'obscurité des nuits, et ces espaces d'une lumière pâle et blanche ou semés dans le ciel, ou réunis en zone pour former la Voie lactée, un grand nombre de questions se présentent à un esprit curieux. On désirerait savoir l'origine de ces merveilles, leur usage et leur destinée dans un monde qui doit avoir commencé, qui change sans cesse et qui doit finir un jour ; on voudrait comparer ces différents objets, et les connaître l'un par l'autre. À ces questions hardies, le sage répondrait peut-être : je ne sais. Mais l'homme passionné, dévoré du désir de connaître, irrité par les barrières que la nature lui oppose, ne se contentera pas de cette réponse. Il osera imaginer, deviner ; il jugera ce qu'il ne peut voir par ce qu'il a vu, et, traçant un plan à son activité inquiète, il saura du moins où et comment il doit chercher.

Sophie Germain, extrait de *Pensées diverses*, 1896
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2032890/f203.item>

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Sophie Germain (1776-1831) : mathématicienne, physicienne, philosophe, elle grandit et étudie pendant la Révolution française (influencée par l'esprit des Lumières et par les travaux de l'*Encyclopédie* – Diderot, d'Alembert – lui aussi mathématicien et physicien). Avec le soutien de sa famille, mais aussi à l'écart des institutions à l'époque réservées aux hommes (l'École Polytechnique notamment, fondée en 1794, est alors réservée aux garçons et le restera jusqu'en 1972), elle travaille et correspond avec les plus grands mathématiciens de cette époque (Lagrange, Gauss). On lui doit plusieurs avancées importantes en mathématiques, relatives à l'étude des nombres.

Enjeux soulevés par le texte

Ce qui est significatif dans ce texte :

a/ d'une part, la reconnaissance en l'homme d'une passion fondamentale : un « désir de connaître » (ce qui fait écho au tout début de la *Métaphysique* d'Aristote : « tout homme désire naturellement savoir ») ; désir qui se nourrit de l'expérience même du monde et de tout ce qui s'y trouve à la fois admirable et étonnant, déroutant même ;

b/ d'autre part, la conscience que si cette passion de connaître porte ses fruits – le fait est que des connaissances se constituent et permettent d'éclairer la situation des hommes dans le monde – elle est sans cesse ouverte sur de nouveaux mystères, sur de nouvelles incompréhensions, qui deviennent de nouveaux objets de recherche et conduisent au renouvellement constant des connaissances ;

c/ on remarque ainsi que dans le texte, les exemples sont empruntés à l'astronomie, ou à la cosmologie : ces sciences ont donné lieu à de grandes avancées de la physique moderne (loi de la chute des corps – Galilée ; loi de la gravitation universelle – Newton) ; mais elles alimentent aussi les interrogations constantes et les hésitations des esprits les mieux instruits : quelle est la place de notre Terre au sein de l'univers ? Quelle est la nature de celui-ci ? est-il fini, ou infini ? a-t-il un jour commencé ? Comment se transforme-t-il au cours du temps ?

c/ de là, l'insistance et l'intérêt de l'auteure pour ce qu'elle nomme des « conjectures », autrement dit des hypothèses savantes, qui témoignent tout à la fois de la capacité de l'esprit humain à connaître (une conjecture permet de s'avancer dans l'inconnu) et de la nécessité pour lui d'imaginer de nouvelles réponses, mais aussi de nouvelles questions, de douter sans cesse.

d/, mais le texte comporte aussi un point d'inquiétude, sur lequel il s'achève : car s'il est intéressant de « conjecturer », de tâcher de « deviner » plutôt que de seulement suspendre son jugement en affirmant « je ne sais pas », la démarche qui consiste à « imaginer », à « deviner », ne contribue à la connaissance que si elle participe d'une authentique recherche.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

Le propre de la science, comme de l'école comme lieu de son apprentissage et de son exercice, c'est :

a/ d'apprendre à faire la différence entre ce qui est prouvé et ce qui ne l'est pas (travail de la preuve) ;

b/ d'apprendre à mesurer les limites des connaissances dont on dispose et des preuves qu'on apporte (travail sur les limites – autrement dit sur la *relativité* – de la preuve) ;

c/ d'apprendre à faire des hypothèses sur ce que l'on ne sait pas (ou l'on retrouve ce que le texte dit des « conjectures »).

C'est cette ouverture d'un esprit en recherche dont témoigne ici Sophie Germain, en nous invitant à nous faire, à notre tour, des *chercheurs de vérité*, et à partager le principe d'un *doute moteur de la connaissance*.

Proposition de questions

Avez-vous, dans votre propre expérience, des exemples de certitude ? d'incertitude ?

Réponse à élaborer avec les élèves : « je ne suis pas sûr qu'il fera beau demain » ; « je suis sûr que $2+2 = 4$ » ; « je suis sûr qu'il n'y a pas deux feuilles d'arbre absolument identiques dans la forêt » ; « je ne sais si il/elle sera encore mon ami / amie dans 3 ans » ; « je ne suis pas sûr que les armées napoléoniennes ont été défaites à Waterloo », etc.

Pouvez-vous expliquer à quoi tient, dans ces exemples, la certitude ? À quoi tient l'incertitude ?

Réponse à élaborer avec les élèves : dans certains cas, on manque de savoir, et d'un savoir qui est effectivement disponible (Waterloo) ; dans certains cas, on manque d'un savoir, et d'un savoir qui lui-même est incertain (la météorologie, ses prévisions et parfois ses erreurs) ; dans d'autres cas, on parle d'un avenir qui, par définition, n'est pas encore disponible à notre connaissance (l'avenir de l'amitié) ; dans d'autres cas encore, on prend appui sur des principes qui demandent à être explicités, et peut-être discutés (les feuilles d'arbre dans la forêt) ; etc. Ce qui importe ici, c'est que les élèves soient rendus sensibles a/ à la différence entre certitude et vérité ; b/ à la différence entre différents degrés ou types de savoir ; c/ à la différence entre une incertitude qui tient à des raisons subjectives (je ne suis pas encore assez savant) et une incertitude qui tient à des raisons objectives (le savoir est lui-même ouvert sur plusieurs hypothèses, comme c'est le cas dans les recherches proprement scientifiques).

À quel contexte Sophie Germain fait-elle référence, lorsqu'elle dit que les « opinions » ou les « conjectures » doivent avoir toute leur place ?

Réponse à élaborer avec les élèves : la réponse à cette question n'est pas simple : car Sophie Germain fait à la fois référence à la condition humaine dans son ensemble (on s'efforce toujours de comprendre, et l'on projette les éléments de savoir dont on dispose sur les réalités inconnues), et à ce contexte plus spécifique, qui correspond à ce qu'aujourd'hui on appelle « la recherche scientifique », qui dispose de ses propres objets, de ses méthodes, de ses protocoles de vérification.

Quels sont dans ce contexte le rôle et la fonction de ces « opinions » ou de ces « conjectures » ?

Réponse à élaborer avec les élèves : il s'agit, d'une manière ou d'une autre, de résorber la part de l'inconnu – autrement dit, de faire progresser le ou les savoirs ; ce qui implique de ne pas se satisfaire du simple « je ne sais pas » du philosophe sceptique (plus techniquement : « je suspends mon jugement »), que Sophie Germain semble comprendre comme un excès de sagesse – le sage est sage de suspendre son jugement, mais il est trop sage aussi, car il manque d'audace, de cette audace qui permet d'avancer dans la pensée, de « conjecturer », etc.

Y a-t-il des risques dans ce que propose Sophie Germain ?

Réponse à élaborer avec les élèves : il y a deux risques en réalité :

a/ oublier que les conjectures ne sont que des conjectures, en confondant le régime de l'hypothèse et celui de la preuve avérée : or, de par l'histoire même des sciences, on sait l'importance qu'il y a à mesurer la part de ce qu'on peut tenir pour acquis (de ce qui est suffisamment prouvé) et la part de ce qui reste à démontrer. Il est donc très important de faire une place, au cœur même de la connaissance, pour un « doute raisonnable », rationnellement maîtrisé ;

b/ s'en remettre de manière un peu trop optimiste aux jeux de l'imagination : car « imaginer », « deviner », pourrait aussi conduire à projeter le déjà connu sur le non encore connu, au lieu de prendre le temps, justement, du doute (« je ne sais pas... encore ») pour inventer de nouvelles figures du savoir, de nouvelles idées, de nouveaux concepts.

La question posée, qui est une question difficile, est alors celle de l'invention proprement scientifique.



Alexis de Tocqueville, « Sur la liberté de la presse », 1840

Dans les temps d'aristocratie, chaque homme est toujours lié d'une manière très étroite à plusieurs de ses concitoyens, de telle sorte qu'on ne saurait attaquer celui-là, que les autres n'accourent à son aide. Dans les siècles d'égalité, chaque individu est naturellement isolé; il n'a point d'amis héréditaires dont il puisse exiger le concours, point de classe dont les sympathies lui soient assurées; on le met aisément à part, et on le foule impunément aux pieds. De nos jours, un citoyen qu'on opprime n'a donc qu'un moyen de se défendre; c'est de s'adresser à la nation tout entière, et, si elle lui est sourde, au genre humain; il n'a qu'un moyen de le faire, c'est la presse. Ainsi la liberté de la presse est infiniment plus précieuse chez les nations démocratiques que chez toutes les autres; elle seule guérit la plupart des maux que l'égalité peut produire. L'égalité isole et affaiblit les hommes; mais la presse place à côté de chacun d'eux une arme très puissante, dont le plus faible et le plus isolé peut faire usage. L'égalité ôte à chaque individu l'appui de ses proches; mais la presse lui permet d'appeler à son aide tous ses concitoyens et tous ses semblables. L'imprimerie a hâté les progrès de l'égalité, et elle est un de ses meilleurs correctifs.

Je pense que les hommes qui vivent dans les aristocraties peuvent, à la rigueur, se passer de la liberté de la presse; mais ceux qui habitent les contrées démocratiques ne peuvent le faire. Pour garantir l'indépendance personnelle de ceux-ci, je ne m'en fie point aux grandes assemblées politiques, aux prérogatives parlementaires, à la proclamation de la souveraineté du peuple. »

Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*,
tome II, 4ème partie, chapitre VII, 1840.

Présentation et analyse du document

I - Éléments de lecture

Rappels biographiques

Alexis de Tocqueville : 1805 – 1859

Magistrat, homme politique, philosophe. Comme jeune magistrat, il effectue un long voyage d'études en Amérique du Nord (en 1830). C'est de ce voyage qu'il tire les deux volumes *De la démocratie en Amérique* (la première partie est publiée en 1835 ; la seconde en 1840). Il est élu député en 1848 et participe aux travaux d'élaboration de la constitution de la II^{ème} République. Il est nommé ministre des Affaires Étrangères en 1849, ce qui le conduit notamment à s'occuper de la colonisation de l'Algérie.

II - Contexte de l'extrait

L'extrait qui est ici retenu appartient à la dernière partie de son ouvrage *De la démocratie en Amérique*. Tocqueville y analyse ce qu'il tient à partir de l'exemple américain pour une caractéristique majeure des temps modernes : la révolution démocratique. Il comprend celle-ci comme un mouvement historique à la fois très profond et très ample, qui ne concerne pas seulement les institutions ou les événements politiques, mais l'ensemble des manières de vivre et de penser – la civilisation humaine en réalité.

La révolution démocratique a son principe dans l'égalité des conditions, qui doit se comprendre comme un principe (proclamation des droits égaux pour tous les hommes), comme une réalité sociale (ce que Tocqueville nomme « égalisation des conditions »), et aussi comme un horizon imaginaire, une manière pour les hommes de se représenter leur propre existence au milieu de leurs *semblables* – car même si de très grandes inégalités sociales demeurent, c'est à l'aune du principe d'égalité qu'on les observe et qu'on les juge désormais.

Tocqueville se préoccupe de la manière dont l'égalité et la liberté peuvent aller de pair. Il est inquiet de la possibilité qu'en démocratie, les hommes tous égaux soient isolés et sans défense ; il voit dans la liberté de la presse la manière, pour chacun d'eux, de garantir sa liberté, y compris contre la majorité de ses concitoyens.

III - Éléments de lecture :

a/ Tocqueville cherche à identifier – ce qui correspond au propos ultime de l'ouvrage – les problèmes induits par une révolution démocratique qu'il tient par ailleurs pour inéluctable. Il pointe deux risques majeurs : l'émergence d'un État surpuissant, et exerçant sur la société une pression qui risque de porter atteinte aux libertés fondamentales ; l'atomisation du corps social, car si les hommes se sont, par la démocratie, affranchis de leurs anciens systèmes de dépendance, ils sont dorénavant isolés - égaux, mais isolés - et subissant les effets de cette forme nouvelle de solitude sociale.

b/ L'aristocratie est ainsi et ici désignée comme une chose du passé – que la révolution démocratique a abolie, ou travaille à abolir. Elle se caractérise par des relations très étroites – il suffit de penser ici à l'exemple de la féodalité en Europe – de dépendance hiérarchique : les serfs sont dans la dépendance du seigneur, qui est lui-même au sein de la noblesse dans la dépendance des seigneurs plus puissants que lui (relation du *vassal* au *suzerain*). La démocratie fait disparaître ces relations, et permet aux individus, ou aux petits groupes d'individus, de disposer d'une très grande, et d'une certaine manière exaltante, liberté. Celle-ci est, en droit, accessible à tous, mais cette liberté a aussi un prix : les hommes égaux sont désormais ramenés à eux-mêmes. Tocqueville nous fait ainsi comprendre que la démocratie entretient un lien essentiel avec l'*individualisme*, et que celui-ci place les individus, mais aussi la société toute entière, devant de nouveaux défis.

c/ La question qui dès lors se pose est double : comment une telle solitude, comment un tel individualisme peuvent-ils être compensés ? Et comment de nouveaux liens, qui permettraient aux hommes d'être et de se sentir moins seuls, et de gagner ou de regagner en puissance d'agir, pourraient-ils se constituer, sans pas porter atteinte à des libertés qu'on tient désormais pour fondamentales ?

d/ La réponse qu'il propose et élabore à partir de l'exemple américain est d'abord générale : en démocratie, *la vie associative*, autrement dit la capacité des hommes à s'engager ensemble dans des actions, des ouvrages et des œuvres, et ce faisant à partager des pratiques et des valeurs qui les réunissent, joue un rôle décisif. Mais la réponse qu'il élabore accorde aussi – ce qui fait l'objet précis de ce texte – un rôle de premier plan à *la liberté de la presse* et à *l'espace public* dans lequel celle-ci peut se déployer.

IV - Perspectives pour un usage de ce texte en classe - en rapport avec « la liberté d'expression, les valeurs de la République, le rôle de l'École républicaine »

1/ ce texte interroge les problèmes que la démocratie rencontre *du fait de sa nature propre* : on n'a pas affaire ici à une menace ou à un péril extérieurs à la démocratie. Le propos ici tenu est réaliste : ces problèmes existent et sont inévitables. Il est aussi optimiste : on peut les surmonter, à condition de s'en donner collectivement les moyens.

2/ ce texte dit quelque chose de significatif non seulement sur les *valeurs* constitutives d'une République qui se veut démocratique, mais de ces *principes* et surtout des institutions et ses pratiques dans lesquelles les principes et les valeurs se concrétisent : la liberté de la presse est à la fois un *droit*, consacré par et dans la constitution ; elle est une *pratique*, ou plutôt *un ensemble de pratiques* : multiples, variées, plurielles.

3/ si le texte n'est pas directement centré sur l'école, il débouche sur aussi sur l'idée d'un apprentissage progressif – permettant au citoyen de pouvoir concrétiser les droits que la constitution et la vie démocratique lui confèrent.

V - Questions qui pourraient être adressées aux élèves et travaillées en interactivité avec eux, à propos de ce texte (nb : l'enjeu étant de les faire réfléchir aux conditions – pas toujours réunies - d'une « liberté extérieure »)

Question 1 : Comment la liberté de la presse protège-t-elle la liberté des citoyens selon Tocqueville ?

Réponse à élaborer avec les élèves : elle offre des moyens d'expression, mais surtout des moyens pour les individus de rencontrer leurs semblables et d'élaborer ensemble des idées, des questions, des réponses, de partager les savoirs...

Question 2 : Pourquoi est-elle indispensable en démocratie ?

Réponse à élaborer avec les élèves : elle permet aux individus de compenser la solitude qui est engendré par la démocratie ; elle permet aussi aux individus, à partir du moment où ils ne sont plus seuls, de participer à une élaboration politique collective, faisant contrepoids, notamment, à un pouvoir d'État qui deviendrait excessif..

Question 3 : La presse doit-elle seulement exprimer le point de vue de la majorité des citoyens ?

Réponse à élaborer avec les élèves : elle devrait aussi permettre à des individualités singulières, ou à des groupes minoritaires, de s'exprimer (car la démocratie c'est aussi le respect des positions minoritaires). On peut inviter les élèves à rechercher des exemples pris dans l'histoire (soit par exemple le « J'accuse ! » d'Émile Zola au moment de l'Affaire Dreyfus).

Question 4 : Pourquoi et de quelle manière les lois peuvent-elles encadrer cette liberté ?

Réponse à élaborer avec les élèves : la mise en relation de ce texte de Tocqueville avec les textes constitutionnels ou aux grands textes législatifs sera instructive pour un travail en classe ; un travail de lecture des grands textes constitutionnels permettra de répondre en faisant apparaître la question des limites de la liberté d'expression. Les références principales sont celles-ci :

a/ Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789) – Article 11 :

« La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi. »

b/ Déclaration universelle des droits de l'homme – Article 19 :

« Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

c/ Convention européenne des droits de l'homme – Article 10 :

« Liberté d'expression - 1. Toute personne a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées sans qu'il puisse y avoir ingérence d'autorités publiques et sans considération de frontière. Le présent article n'empêche pas les États de soumettre les entreprises de radiodiffusion, de cinéma ou de télévision à un régime d'autorisations. » 2. L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique,

à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire. »

d/ **Loi du 29 Juillet 1881 (sur la liberté de la presse)**

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000877119/2020-10-27/>



Simone Weil, *L'Enracinement*, 1949

Une nourriture indispensable à l'âme humaine est la liberté. La liberté, au sens concret du mot, consiste dans une possibilité de choix. Il s'agit, bien entendu, d'une possibilité réelle. Partout où il y a vie commune, il est inévitable que des règles, imposées par l'utilité commune, limitent le choix.

Mais la liberté n'est pas plus ou moins grande selon que les limites sont plus étroites ou plus larges. Elle a sa plénitude à des conditions moins facilement mesurables.

Il faut que les règles soient assez raisonnables et assez simples pour que quiconque le désire et dispose d'une faculté moyenne d'attention puisse comprendre, d'une part l'utilité à laquelle elles correspondent, d'autre part les nécessités de fait qui les ont imposées. Il faut qu'elles émanent d'une autorité qui ne soit pas regardée comme étrangère ou ennemie, qui soit aimée comme appartenant à ceux qu'elle dirige. Il faut qu'elles soient assez stables, assez peu nombreuses, assez générales, pour que la pensée puisse se les assimiler une fois pour toutes, et non pas se heurter contre elles toutes les fois qu'il y a une décision à prendre.

À ces conditions, la liberté des hommes de bonne volonté, quoique limitée dans les faits, est totale dans la conscience.

Simone Weil, *L'enracinement*, 1^{ère} partie (Les besoins de l'âme),
section « La liberté », 1949.

Présentation et analyse du document

Contexte du document et présentation de l'auteur

Simone Weil – que l'on ne confondra avec Simone Veil (1927-2017), femme d'État française – est une philosophe française (1909-1943). Issue d'une famille alsacienne de confession juive, la jeune Simone Weil suit un remarquable cursus scolaire et universitaire : bachelière à 16 ans, élève de l'école normale supérieure à 19 ans, elle est reçue en 1931, à 22 ans, 7^e à l'agrégation de philosophie. Dès 1940, elle participe à des actions de résistance et, devenue ouvrière agricole, elle mène une vie faite de privations qu'elle s'impose à elle-même en solidarité avec les malheurs que traversent ses compatriotes. Après un bref séjour aux États-Unis entre mai et novembre 1942, pays que ses parents ont gagné pour se mettre à l'abri des persécutions nazies, elle décide, indisposée par la vie confortable américaine, de regagner l'Europe et la Grande-Bretagne pour se mettre au service de la France libre. En raison de ses origines qui la rendent trop vulnérable à l'égard de l'occupant nazi, elle n'est pas autorisée à regagner le territoire national pour intégrer la Résistance. Elle meurt dès 1943, dans un hôpital londonien, autant d'épuisement physique que moral, traumatisée par le sort réservé à son pays qu'elle n'aura pas la joie de revoir libéré du double joug de l'occupation nazie et du régime dit « de Vichy », dirigé par le Maréchal Pétain.

Le texte ci-dessus est issu d'un court traité intitulé *L'Enracinement*, publié, comme toute l'œuvre de Simone Weil, à titre posthume en 1949. Rédigé à Londres entre janvier et avril 1943, il précède de quelques mois la mort de son auteur. Cet opuscule est accompagné d'un sous-titre *Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, qui résume parfaitement le projet de son auteur. Après avoir passé en revue ce que l'auteur appelle les « besoins de l'âme », au titre desquels figure la liberté dont nous trouvons un extrait ci-dessus, l'auteur cite, dans une deuxième partie intitulée « Le déracinement » quelques cas de décomposition de la société contemporaine, avant d'envisager, dans une troisième et dernière partie (le traité est cependant inachevé) intitulée « L'enracinement » la recomposition de la France au sein d'un monde libre. L'ouvrage répondait à une commande du général De Gaulle qui souhaitait pouvoir bénéficier d'un rapport préliminaire à la reconstruction morale de la France. Publié par A. Camus qui créa tout spécialement pour lui la collection « Espoir » au sein de la maison d'édition Gallimard, l'ouvrage a reçu dès sa publication un accueil très élogieux, la philosophe H. Arendt le décrivant par exemple comme « l'un des ouvrages les plus lucides sur son temps ».

Présentation des grands enjeux

Le contexte dans lequel l'ouvrage a été écrit et le but que son auteur lui assigne s'inscrivent parfaitement dans la défense des valeurs de la République que l'auteur souhaitait contribuer à restaurer au terme de la Seconde Guerre mondiale. Les titres de certaines sections de la première partie (la liberté, l'égalité, la liberté d'opinion, la sécurité, la vérité) révèlent le contenu de l'ouvrage et son projet : comme le corps humain, l'âme se construit autour de besoins qui vont de pair et s'opposent (l'ordre vs la liberté, l'obéissance vs la responsabilité, l'égalité vs la hiérarchie, etc.). C'est le juste équilibre entre chacun de ces deux pôles qui permet à l'âme humaine de s'épanouir et au corps social de fonctionner, autant que faire se peut, de manière cohérente.

Proposition de questions

Comment comprenez-vous, à la ligne 1, l'expression « nourriture indispensable » ?

L'emploi de ce groupe nominal est une métaphore qui rend concrète et tangible l'importance de la liberté, présentée comme un aliment qui serait destiné à satisfaire des besoins physiques. La structure attendue serait plutôt le contraire, à savoir faire de ce groupe nominal un attribut du sujet : « La liberté est une nourriture indispensable à l'âme humaine ». Le renversement de la construction permet de mettre en valeur à la fois le sujet et son attribut qui, pour ainsi dire, prennent la place l'un de l'autre.

Comment comprenez-vous l'expression « une possibilité de choix » (ligne 2) ? Qu'est-ce que pour vous le libre choix ?

Simone Weil réactualise une des conceptions traditionnelles de la liberté : si nous sommes libres c'est parce que nous sommes naturellement dotés de la capacité non seulement de penser, mais aussi de vouloir, en prenant des décisions qui ne sont pas contraintes (ni par le monde extérieur, ni par nos dispositions intérieures). Mais Simone Weil insiste surtout sur le fait que cette liberté demande une « possibilité réelle » : nous pourrions en effet manquer des forces et des moyens nous permettant d'exercer effectivement notre liberté. Que devient le droit d'aller et venir, si l'on ne dispose pas des moyens de se déplacer ? Que devient le droit de s'exprimer librement, si l'on ne dispose pas d'une maîtrise minimale de la langue, de la culture ? Les très grandes inégalités sociales, et les privations que subissent les individus et les groupes sociaux les plus démunis, réduisent considérablement les « possibilités réelles » de la liberté.

Quelles réflexions vous inspire la dernière phrase du premier paragraphe (« Partout où il y a vie commune, il est inévitable que des règles, imposées par l'utilité commune, limitent le choix ») ? Que traduisent les choix stylistiques faits par l'auteur ?

L'auteur souligne, par différents effets stylistiques, que la liberté collective ne peut pas exister si la liberté individuelle ignore celle d'autrui et prend le pas sur l'intérêt collectif. L'on note ainsi en tête de phrase la présence de la tournure *partout où* dotée d'une valeur fortement généralisante : son emploi traduit que cette limitation de la liberté individuelle, dictée par l'intérêt commun, est universelle, et que, d'une certaine manière, la société ne peut manquer d'être oppressive. L'on note par ailleurs la reprise de l'adjectif épithète *commune* dans *vie commune* et *utilité commune* qui insiste sur la primauté que les nécessités vitales imposent d'accorder à l'intérêt du groupe au détriment de l'intérêt individuel.

Le deuxième paragraphe (« Mais la liberté n'est pas plus ou moins grande selon que les limites sont plus étroites ou plus larges. Elle a sa plénitude à des conditions moins facilement mesurables ») semble apporter un rectificatif au précédent : que veut dire ici Simone Weil ?

La liberté n'est pas seulement conditionnée par l'étendue des possibilités de choix offertes à chacun. En tant qu'elle appartient à la pensée, la liberté porte sa propre réalité, son propre dynamisme. On a ainsi à faire, selon Simone Weil, à deux ordres de réalité très profondément différents, qu'il s'agit justement d'essayer de concilier : d'une part, les exigences de la vie en société (que Simone Weil associe à la satisfaction des besoins vitaux); d'autre part, les exigences de la vie intérieure, autrement dit de la vie de l'esprit, auxquelles il s'agit aussi de faire droit.

Quelles sont les conditions et propriétés qui, dans le dernier paragraphe, doivent rendre acceptables les règles imposées aux hommes ?

Pour faire l'objet d'un consensus, les règles de la vie en commun doivent obéir aux trois ensembles de critères suivants :

- conformité à la raison, simplicité et caractère intelligible ;
- émanation d'une autorité légitime ;
- caractère durable et nombre réduit.

Dans ce même paragraphe, comment comprenez-vous la triple reprise du verbe impersonnel « Il faut » ?

Les trois phrases du troisième paragraphe commencent par le verbe impersonnel *il faut*. Ce verbe interroge ici le caractère de nécessité des conditions qui sont énoncées et sans lesquels les règles de la vie en commun ne sauraient être acceptées. On se trouve ici aux prises avec une véritable difficulté : il n'est pas aisé en effet – et il est même peut-être en réalité impossible – d'accorder de manière tout à fait harmonieuse les exigences de l'organisation sociale et celles de la liberté personnelle. Il le « faut » - mais le *peut-on* vraiment ? Que les règles de la vie collective soient raisonnables et qu'elles puissent être librement consenties, cela permet de se rapprocher d'un tel idéal. Cela ouvre aussi sur la perspective d'une reprise et d'un perfectionnement indéfini des lois et des institutions sociales, toujours imparfaites en réalité.

**Lien avec une ou plusieurs des trois thématiques :
liberté d'expression, valeurs de la République, rôle de l'École républicaine**

- liberté individuelle et liberté d'expression
- valeurs fondatrices de la République