

Humanités, littérature et philosophie

Baccalauréat général 2025 — épreuve de spécialité

Métropole, session 2025 (25-HLPJ1ME1)

Corrigé

Interprétation et essai

Première partie (10 points)

Sujet — Première partie — interprétation philosophique

Humanités, littérature et philosophie — session 2025, Métropole, mardi 17 juin 2025. Durée de l'épreuve : 4 heures. L'usage de la calculatrice et du dictionnaire n'est pas autorisé. Chacune des parties est traitée sur des copies séparées. Première partie : 10 points ; deuxième partie : 10 points.

Les premiers sentiments auxquels il faut exercer l'âme des enfants, et sur lesquels il est utile de l'arrêter, sont la pitié pour l'homme et pour les animaux, une affection habituelle pour ceux qui nous ont fait du bien, et dont les actions nous en montrent le désir ; affection qui produit la tendresse filiale et l'amitié. Ces sentiments sont de tous les âges ; ils sont fondés sur des motifs simples et voisins de nos sensations immédiates de plaisir ou de peine ; ils existent dans notre âme aussitôt que nous pouvons avoir l'idée distincte d'un individu, et nous n'avons besoin que d'en être avertis pour apprendre à les apercevoir, à les reconnaître, à les distinguer.

La pitié pour les animaux a le même principe que la pitié pour les hommes. L'une et l'autre naissent de cette douleur irréfléchie et presque organique, produite en nous par la vue ou par le souvenir des souffrances d'un autre être sensible. Si on habitue un enfant à voir souffrir des animaux avec indifférence ou même avec plaisir, on affaiblit, on détruit en lui, même à l'égard des hommes, le germe de la sensibilité naturelle, premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu, et sans lequel elle n'est plus qu'un calcul d'intérêt, qu'une froide combinaison de la raison. Gardons-nous donc d'étouffer ce sentiment dans sa naissance ; conservons-le comme une plante faible encore, qu'un instant peut flétrir et dessécher pour jamais. N'oublions pas surtout que dans l'homme occupé de travaux grossiers qui émoussent sa sensibilité, et le ramènent aux sentiments personnels, l'habitude de la dureté produit cette disposition à la férocité qui est le plus grand ennemi des vertus et de la liberté du peuple, la seule excuse des tyrans, le seul prétexte spécieux¹ de toutes les lois inégales.

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791.

¹ spécieux : qui a une belle apparence, mais qui est faux et sans valeur.

Première partie : interprétation philosophique (10 points)

Pourquoi, d'après ce texte, faut-il « exercer l'âme des enfants » à la pitié ?

Corrigé

Introduction Condorcet (1743-1794), mathématicien et secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, publie en 1791 les *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, un an avant le *Rapport* qu'il présentera à l'Assemblée législative. Leur thèse est connue : l'instruction publique est un devoir de justice, et l'État doit instruire — transmettre des vérités vérifiables — sans éduquer, c'est-à-dire sans imposer d'opinions. Le passage proposé porte pourtant sur la formation morale des enfants, et il surprend : ce savant n'y fonde pas la morale sur la raison, mais sur un

sentiment. Le genre du mémoire, adressé aux législateurs, explique le ton prescriptif : « il faut », « Gardons-nous », « N'oublions pas ».

La question tient dans un verbe. On exerce ce qui existe déjà — un membre, une faculté ; on n'exerce pas ce qu'on crée. Condorcet ne dit donc pas qu'il faut *donner* la pitié aux enfants : elle est là, et pourtant il faut s'en occuper. D'où le problème : si la pitié est naturelle, pourquoi une éducation est-elle nécessaire, et que se passe-t-il si elle manque ? Et pourquoi la pitié, plutôt que le devoir ou la justice ? Le texte apporte trois réponses qui s'emboîtent : la pitié est le premier sentiment disponible, déjà présent, de sorte que l'exercer est possible très tôt (I) ; elle est le germe fragile de toute morale, qu'une habitude contraire peut détruire pour toujours (II) ; sa perte fait un peuple féroce, et un peuple féroce est l'excuse des tyrans (III).

I. Exercer, non créer : une pédagogie de l'attention Le premier paragraphe établit d'abord ce que l'éducation morale n'a pas à faire. Les « premiers sentiments » — « la pitié pour l'homme et pour les animaux », puis « une affection habituelle pour ceux qui nous ont fait du bien », d'où sortent « la tendresse filiale et l'amitié » — ne sont pas à inculquer : « ils existent dans notre âme ». Le verbe « exercer » et l'expression « sur lesquels il est utile de l'arrêter » décrivent une pédagogie de l'attention : arrêter l'âme sur un sentiment, c'est l'empêcher de glisser ; l'exercer, c'est le faire jouer souvent pour qu'il se fortifie. La fin du paragraphe mesure l'intervention : « nous n'avons besoin que d'en être avertis pour apprendre à les apercevoir, à les reconnaître, à les distinguer ». Le tour restrictif « ne... que » réduit le maître au rôle de celui qui avertit ; la gradation des trois infinitifs décrit l'apprentissage entier : apercevoir, c'est remarquer qu'on éprouve quelque chose ; reconnaître, c'est l'identifier comme le même quand il revient ; distinguer, c'est le séparer des sentiments voisins — la pitié n'est ni la peur, ni le dégoût, ni l'intérêt. L'enfant n'apprend pas à sentir, il apprend à lire ce qu'il sent — et ce qu'il vérifie ainsi, il le trouve en lui-même.

Pourquoi la pitié vient-elle en premier ? Ces sentiments « sont de tous les âges » : un enfant les éprouve comme un adulte, alors que l'idée de justice suppose une abstraction dont il n'est pas encore capable. Et ils « sont fondés sur des motifs simples et voisins de nos sensations immédiates de plaisir ou de peine » : la genèse est celle de la philosophie sensualiste, de Locke à Condillac (*Traité des sensations*, 1754), pour laquelle tout ce qui est dans l'esprit vient d'abord des sens. L'enfant, qui sent avant de raisonner, possède donc la pitié avant tout raisonnement. La condition posée — « l'idée distincte d'un individu » — dit enfin ce qu'est ce sentiment : il est relatif à un autre, et la vie morale commence quand on reconnaît un être distinct de soi. Rousseau, au livre IV de *l'Émile* (1762), faisait de même de la pitié le premier sentiment relatif qui touche le cœur humain. Première raison : il faut exercer la pitié parce qu'on le peut, dès l'enfance, et parce qu'elle est la porte par laquelle l'enfant entre dans le monde des autres.

II. Le germe de toute morale, et l'habitude qui peut le tuer Le second paragraphe donne la définition qui manquait : le principe commun aux deux pitiés est « cette douleur irréfléchie et presque organique, produite en nous par la vue ou par le souvenir des souffrances d'un autre être sensible ». Chaque mot pèse. La pitié est une « douleur » : non un jugement porté sur la souffrance d'autrui, mais une souffrance qu'elle nous cause. Elle est « irréfléchie » : elle n'a pas besoin de la raison pour naître. Elle est « presque organique » : le corps y a part, et l'adverbe retient le sentiment sur la frontière du réflexe, puisqu'il suppose une représentation, « la vue ou... le souvenir ». Cette double origine ouvre la possibilité même de l'exercice : si la pitié naît aussi du souvenir, on peut la faire naître en l'absence de la chose, par la mémoire et l'imagination. Enfin son objet est « un autre être sensible », non un autre homme : le critère n'est ni la raison ni le langage, mais la capacité de souffrir. Rousseau posait déjà, dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité* (1755), « une répugnance naturelle à voir périr ou souffrir tout être sensible, et principalement nos semblables ». Condorcet garde le critère et efface la hiérarchie : chez lui, les deux pitiés n'ont pas seulement un objet voisin, elles ont « le même principe » — et c'est cette identité, précisément, qui rend possible l'argument

qui suit.

De cette unité de principe suit l'argument par l'habitude : « Si on habitue un enfant à voir souffrir des animaux avec indifférence ou même avec plaisir, on affaiblit, on détruit en lui, même à l'égard des hommes, le germe de la sensibilité naturelle ». Les gradations disent la pente — de l'« indifférence » au « plaisir », de « affaiblit » à « détruit » — et l'incise « même à l'égard des hommes » en tire la conséquence : une seule faculté, une seule ruine. La cruauté envers la bête n'est pas un mauvais apprentissage de la morale, elle est déjà la mort de son principe.

Car ce germe est « premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu, et sans lequel elle n'est plus qu'un calcul d'intérêt, qu'une froide combinaison de la raison ». Voici la thèse, paradoxale sous la plume d'un géomètre. Le mot « actif » désigne ce qui meut : la sensibilité est le moteur de la morale ; la raison, elle, ne fournit qu'une « froide combinaison » — elle ordonne des moyens, mais ne pousse à rien. Une morale privée de sentiment n'est donc pas plus pure : elle n'est plus une morale, puisque « calcul d'intérêt » est le contraire de « vertu ». La distinction est celle du mobile et de la règle, et « premier principe » ne veut pas dire seul principe.

Reste la fragilité, que dit la métaphore : « germe », puis « plante faible encore, qu'un instant peut flétrir et dessécher pour jamais ». L'éducation est une culture au sens du jardinier — Rousseau écrivait dès les premières pages de l'*Émile* : « On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation ». Mais la métaphore dit surtout une asymétrie : la plante croît lentement, par « affection habituelle » ; elle meurt en « un instant », et « pour jamais ». D'où les impératifs : « Gardons-nous donc d'étouffer », « conservons-le » — une éducation négative, qui protège ce qu'elle n'a pas produit. Deuxième raison : un principe si fragile, livré à l'habitude contraire, disparaît sans retour.

III. La pitié, condition de la liberté : le tournant politique La dernière phrase change d'échelle, et l'adverbe le signale : « N'oublions pas surtout ». Condorcet quitte l'enfant pour « l'homme occupé de travaux grossiers », et décrit une chaîne : ces travaux « émoussent sa sensibilité » — le verbe est celui d'une lame qui perd son fil — « et le ramènent aux sentiments personnels » ; « l'habitude de la dureté produit cette disposition à la férocité ». Les « sentiments personnels » sont l'exact contraire de la pitié, par laquelle on sort de soi ; ramené à lui-même, l'homme ne connaît plus que son intérêt. Et l'habitude revient ici pour la troisième fois : « affection habituelle », « Si on habitue un enfant », « l'habitude de la dureté ». Elle est le véritable objet de l'éducation, parce qu'elle fortifie ou tue le germe : elle fait la tendresse comme la férocité, et la « disposition » est une habitude devenue caractère.

Puis vient la triple apposition qui clôt le texte : cette férocité « est le plus grand ennemi des vertus et de la liberté du peuple, la seule excuse des tyrans, le seul prétexte spécieux de toutes les lois inégales ». La gradation va de la morale à la politique, et l'anaphore « la seule... le seul » enferme les tyrans dans une unique justification : un peuple féroce doit être tenu par la force, et des hommes inégaux en humanité peuvent l'être en droits. Le mot « spécieux », que le sujet glose, dit que cet argument a de la force et qu'il est faux : la férocité qu'il invoque n'est pas une nature, elle est produite par les conditions mêmes que le tyran maintient — les travaux grossiers, la dureté, l'absence d'instruction. Le raisonnement est circulaire, les lois inégales fabriquant la brutalité qui les justifie ; exercer l'âme des enfants à la pitié, c'est rompre ce cercle en amont. Troisième raison, la plus haute : la pitié n'est pas seulement la vertu d'un individu, elle est la condition affective d'un peuple libre — et l'on comprend alors pourquoi ce sentiment relève de l'instruction *publique* : l'égalité des droits reste une fiction si les hommes sont inégaux dans leur capacité de sentir la souffrance d'autrui, comme elle le reste s'ils sont inégaux dans leur capacité de lire.

Conclusion Il faut exercer l'âme des enfants à la pitié pour trois raisons que le texte gradue. Parce qu'elle est le premier des sentiments, naturel, présent dès qu'un autre être est aperçu :

l'exercer ne demande qu'un avertissement. Parce qu'elle est le « principe actif » de toute morale — ce sans quoi la vertu n'est qu'un calcul — et qu'une habitude contraire la dessèche « pour jamais ». Parce qu'enfin un peuple dont la sensibilité a été émoussée devient féroce, et que sa férocité est l'unique excuse des tyrans. Condorcet reprend ainsi la pitié de Rousseau, mais lui donne une destination républicaine : elle n'est pas seulement ce qui rend l'homme bon, elle est ce qui rend le peuple libre. Le texte laisse pourtant une question entière : comment exerce-t-on un sentiment sans en faire une leçon ? Par « la vue ou... le souvenir » des souffrances, dit-il — c'est-à-dire par des spectacles et des récits. C'est demander si les œuvres qui donnent à voir et à se souvenir ont pour vocation d'éduquer la sensibilité.

Ce que le correcteur attend Une lecture qui suit le raisonnement et non le thème : la bonne copie prend le verbe « exercer » au sérieux (on n'exerce que ce qui existe déjà) et en tire le problème, au lieu de dissenter sur la pitié en général. Elle cite court et analyse chaque citation — la gradation « à les apercevoir, à les reconnaître, à les distinguer », le « presque » de « presque organique », l'anaphore « la seule... le seul » — et voit que le texte hiérarchise ses raisons (« N'oublions pas surtout »). Elle repère les distinctions du texte (sentiment et raison, mobile et règle, exercer et créer) et ce qu'il réfute : la morale du calcul et l'excuse des tyrans. Les références extérieures situent en deux lignes, elles ne remplacent jamais la lecture.

Deuxième partie (10 points)

Sujet — Deuxième partie — essai littéraire

Rappel du texte. Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791 — texte transcrit dans la première partie. Il s'ouvre ainsi : « Les premiers sentiments auxquels il faut exercer l'âme des enfants, et sur lesquels il est utile de l'arrêter, sont la pitié pour l'homme et pour les animaux ». Condorcet y fait de cette pitié, née de « cette douleur irréfléchie et presque organique, produite en nous par la vue ou par le souvenir des souffrances d'un autre être sensible », le « premier principe actif de toute moralité comme de toute vertu » ; et il avertit que, chez l'homme « occupé de travaux grossiers qui émoussent sa sensibilité », « l'habitude de la dureté produit cette disposition à la férocité ».

Deuxième partie : essai littéraire (10 points)

La littérature a-t-elle pour vocation d'éduquer à la sensibilité ?

Corrigé

Introduction Le sujet ne demande pas si la littérature *peut* nous rendre plus sensibles : il demande si elle en a la *vocation*. Le mot vient de *vocare*, appeler : une vocation est une destination propre, ce par quoi une chose se définit — non un effet parmi d'autres, mais une fin. Et « éduquer à la sensibilité » n'est pas dresser une faculté, c'est y conduire : rendre capable de sentir, et de sentir finement. Le sujet suppose donc deux choses : que la sensibilité s'éduque, ce que Condorcet accorde puisqu'il faut « exercer l'âme des enfants » ; et qu'une œuvre puisse recevoir une mission, ce qu'une tradition entière lui refuse.

Le texte de Condorcet fournit à la fois le point de départ et l'embarras. Il dit d'où naît la pitié : « par la vue ou par le souvenir des souffrances d'un autre être sensible ». Le souvenir : donc en l'absence de la chose, par une représentation — exactement ce que la littérature offre. Elle semble l'instrument désigné du programme de Condorcet. Mais un pouvoir n'est pas une mission, et le soupçon s'installe : si la littérature se donne pour fin d'éduquer, ne devient-elle pas une leçon ? Et n'est-elle pas aussi bien ce qui fausse la sensibilité que ce qui la forme ?

Nous montrerons d'abord que la littérature a fait cette éducation et que le XVIII^e siècle lui en a confié la charge (I) ; puis que ce pouvoir ne fait pas une vocation (II) ; enfin que ce qu'elle éduque n'est pas un contenu de sentiments mais une capacité de percevoir — elle n'éduque qu'à la condition de ne pas s'en faire une mission (III).

I. La littérature a fait cette éducation, et son siècle lui en a confié la charge
L'opération que Condorcet décrit est celle de la lecture. Adam Smith, dans la *Théorie des sentiments moraux* (1759), appelle *sympathie* le mouvement par lequel nous nous transportons par imagination dans la situation d'autrui : rien ne réalise ce transport aussi complètement qu'un roman, qui nous installe dans une conscience qui n'est pas la nôtre et nous fait souffrir d'une souffrance qui ne nous coûte rien.

Le siècle a inventé le dispositif qui l'exerce. Le roman sentimental anglais — Richardson, dont

Paméla paraît en 1740 et *Clarisse* en 1748 — forme un lecteur qui pleure sur des personnages et tient ses larmes pour la preuve de sa qualité morale ; Diderot, dans son *Éloge de Richardson* (1762), soutient que de tels livres portent à la vertu plus sûrement que les traités de morale, parce qu'ils ne l'énoncent pas mais la font éprouver. *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (1761) devient l'un des grands succès du siècle, et Rousseau reçoit des lettres de lecteurs qui lui demandent si Julie a existé. Le moyen est technique, et c'est ce qu'il faut voir : la forme épistolaire donne le sentiment au moment où il est éprouvé, non après coup ; l'épistolier ignore la suite, se contredit, écrit sous le coup, et la phrase suspendue, l'exclamation, la reprise deviennent les signes mêmes de la sincérité. Avec *Les Souffrances du jeune Werther* (1774), Goethe enferme le lecteur dans une seule conscience et lui fait tenir pour le contenu d'une vie ce qui n'en était pas : la lumière d'un matin de mai, le geste d'une jeune femme qui coupe du pain. Le succès européen du livre tient à un paradoxe : des milliers de lecteurs se reconnaissent dans ce qu'un individu unique avait de plus singulier. Ce qui s'apprend là s'appelle bien sensibilité : qu'un sentiment mérite d'être regardé, et qu'il a une forme.

Le XIX^e siècle en tire l'usage politique que Condorcet appelait. Hugo clôt la préface des *Misérables* (1862) en écrivant que, tant que subsisteront la dégradation de l'homme, la déchéance de la femme et l'atrophie de l'enfant, des livres de cette nature « pourront ne pas être inutiles ». Faire pleurer sur Fantine ou sur Cosette, c'est donner à voir des souffrances que le lecteur n'aurait jamais vues, et étendre la pitié à ceux qu'il ne rencontre pas : la littérature élargit le cercle des êtres dont la douleur nous atteint. Elle a donc bien *fait* cette éducation. Reste que nous n'avons prouvé qu'un pouvoir.

II. Mais ce pouvoir ne fait pas une mission D'abord parce que l'émotion peut remplacer l'acte au lieu d'y conduire. Rousseau, dans la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* (1758), oppose à cette confiance un argument redoutable : le spectateur qui pleure au théâtre s'acquitte en larmes de ce qu'il devait à autrui, et sort content de lui ; sa pitié, dépensée sur des malheurs imaginaires, est une pitié économisée dans la vie. L'attendrissement devient alors ce que Condorcet redoutait sous un autre nom, un retour aux « sentiments personnels », puisqu'on y jouit de sa propre belle âme — et le siècle le vérifie : « être sensible » finit par désigner un signe de distinction autant qu'une vertu.

Ensuite parce que la forme se laisse imiter. La convention que Rousseau invente — le désordre de l'expression prouve la vérité du sentiment — est un procédé, et un procédé s'apprend : la sensiblerie naît le jour où l'on sait produire les signes sans avoir l'émotion.

Ensuite parce que la littérature déforme aussi bien qu'elle forme. Emma Bovary a reçu des livres les mots avant les choses : « Emma cherchait à savoir ce que l'on entendait au juste dans la vie par les mots de félicité, de passion et d'ivresse, qui lui avaient paru si beaux dans les livres » (*Madame Bovary*, 1857). Sa sensibilité a bien été éduquée par la littérature, et elle en meurt. Ce qui éduque peut donc égarer : on tient là un pouvoir à deux sens, non une vocation. Enfin parce que la littérature refuse elle-même cette charge. Baudelaire range l'enseignement parmi les hérésies de la poésie moderne et soutient qu'elle n'a d'autre objet qu'elle-même (*Notes nouvelles sur Edgar Poe*, 1857). Kant avait fondé cette autonomie en posant que le plaisir du beau est désintéressé (*Critique de la faculté de juger*, 1790), et Burke, dans sa *Recherche sur le sublime et le beau* (1757), avait montré que les émotions les plus fortes naissent de la terreur : le sublime n'améliore personne, il déborde l'imagination. Une littérature qui n'aurait pour fin que d'adoucir les mœurs se priverait de la moitié de ce qu'elle sait faire.

Il faut même aller plus loin. Devant l'extermination, vouloir émouvoir devient suspect : une forme trahit son objet quand elle console à bon compte, quand elle ménage une catharsis qui libère le lecteur de sa gêne. Primo Levi, dans *Si c'est un homme* (1947), écrit sans pathétique, d'une langue exacte et froide : ce refus d'attendrir n'éduque pas la sensibilité du lecteur, il la laisse sans secours — et c'est par là qu'il l'oblige à penser. Ces objections valent pourtant contre un sens précis du mot « éduquer » : enseigner un contenu de sentiments. Il faut revenir

au verbe de Condorcet.

III. Non enseigner des sentiments, mais exercer un pouvoir de percevoir Condorcet ne dit pas qu'il faut créer la pitié : il faut l'*exercer*, et il précise comment — « nous n'avons besoin que d'en être avertis pour apprendre à les apercevoir, à les reconnaître, à les distinguer ». Cette gradation décrit exactement ce que la lecture fait au lecteur. Elle ne lui donne pas des sentiments qu'il n'aurait pas ; elle les lui fait apercevoir, reconnaître et distinguer, en leur donnant des mots et une forme. La littérature est l'avertissement dont parle Condorcet, non la leçon.

Ce travail a un adversaire précis, que le texte nomme : l'habitude, qui « émousse » la sensibilité. Ravaisson le démontre dans *De l'habitude* (1838) : l'habitude perfectionne l'action et affaiblit la sensation — plus nous savons faire, moins nous sentons. D'où la tâche de l'art : défaire le familier, rendre de nouveau sensible ce que l'usage a usé. Là où les « travaux grossiers » émoussent, la forme aiguise : c'est donc affaire de forme, non de sujet. Quand Verlaine écrit, dans les *Romances sans paroles* (1874) : « Il pleure dans mon cœur

Comme il pleut sur la ville », il ne nomme aucun chagrin et n'en recommande aucun : il produit chez le lecteur un état dont celui-ci doit décider ce qu'il est. Quand Baudelaire affirme dans « Correspondances » que « Les parfums, les couleurs et les sons se répondent » (*Les Fleurs du mal*, 1857), il n'enseigne pas une doctrine, il apprend à percevoir des rapports qu'on ne percevait pas.

C'est pourquoi le lecteur, et non l'auteur, est le lieu de cette éducation. Proust en a donné la formule dans *Le Temps retrouvé* (1927) : « L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans ce livre, il n'eût peut-être pas vu en soi-même. » Un instrument optique ne fournit aucun contenu : il donne un grossissement. Le livre n'apporte pas des sentiments du dehors ; il rend visible ce qui était en nous sans être aperçu — ce que Condorcet demandait à l'éducateur, et rien de plus. La conséquence sur le mot « vocation » est nette. La littérature n'a pas pour vocation d'éduquer à la sensibilité, si l'on entend par là une mission reçue du moraliste ou de l'État : Condorcet lui-même sépare instruire et éduquer. Elle a une vocation propre — donner à sentir ce qui n'est pas là — dont l'éducation de la sensibilité est l'effet nécessaire. Le paradoxe se dissipe : elle n'éduque qu'à la condition de ne pas viser à éduquer, comme l'enfant de Condorcet n'apprend pas à sentir, mais à reconnaître ce qu'il sent. Et l'effet politique suit : un lecteur qui a imaginé la souffrance d'un inconnu offre moins de prise au « prétexte spécieux » des lois inégales. La littérature ne fait pas la vertu ; elle empêche l'endurcissement.

Conclusion La littérature a réellement éduqué la sensibilité : le roman du XVIII^e siècle a appris à ses lecteurs qu'un sentiment mérite d'être regardé, et le roman social a étendu leur pitié à des êtres qu'ils ne rencontraient pas. Mais ce pouvoir ne lui tient pas lieu de mission : il se retourne dès qu'on le vise, puisque l'émotion cherchée s'imité, dispense d'agir et peut fausser une vie, et puisque les œuvres les plus fortes refusent précisément d'attendrir. Il faut donc distinguer deux sens d'*éduquer* : transmettre des sentiments convenables, ce que la littérature fait mal et ne doit pas viser ; exercer le pouvoir de percevoir et de distinguer ce qu'on éprouve, ce qu'elle seule fait, et d'autant mieux qu'elle ne s'en charge pas. Sa vocation est de donner à sentir ; l'éducation de la sensibilité en est la conséquence, non le programme. Reste à demander ce qu'il advient de cet exercice à une époque où « la vue » des souffrances est devenue continue : les images qui nous arrivent chaque jour exercent-elles la sensibilité, ou l'émoussent-elles, comme l'habitude dont Condorcet et Ravaisson décrivaient l'effet ?

Ce que le correcteur attend Un sujet lu au mot près : la copie distingue *pouvoir* et *vocation*, et *éduquer* à de *dresser*, au lieu de dissenter sur les bienfaits de la lecture. Un problème construit sur un paradoxe — ce qui forme la sensibilité est aussi ce qui la fausse — et une objection prise au sérieux (Rousseau contre le théâtre, Emma Bovary, l'autonomie de l'art). Des œuvres datées et analysées pour ce qu'elles montrent : la forme épistolaire, la phrase de

Flaubert, l'instrument optique de Proust. Et le texte de Condorcet mobilisé comme appui : le verbe « exercer », et les travaux grossiers qui « émoussent » la sensibilité.