

Lycée Alphonse Daudet, Tarascon

Accompagnement personnalisé 2016

LA MEMOIRE

Terminales ES 1 et ES 2

Bilan critique et perspectives

Bertrand PUJOL, Enseignant Histoire/Géographie
Nicolas PELLET, Enseignant Philosophie

Sommaire

AP - Transversalité des enseignements.....	3
Annexe 1 : Descriptif.....	5
Annexe 2 : Programme du cycle de conférences.....	6
Annexe 3 : Les comptes rendus.....	7
Annexe 4 : Les séances – Le paradoxe de l'historien.....	12

**AP – Transversalité des enseignements
Transdisciplinarité Histoire / Philosophie 2016**

Histoire : PUJOL
Philosophie : PELLET
Descriptif : cf. Annexe 1
Horaire : 1 h Histoire et 1h Philosophie, le jeudi de 10h à 11h

BILAN ET PERSPECTIVES

I. BILAN

52 élèves ont été concernés par ce dispositif, soit deux classes (T ES1 et T ES3) de T ES sur trois.

A/ Élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout du dispositif

A1. Les élèves

< Liste des élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout du dispositif >

A2. Rapport statistique

En général

Soit 19 sur 52 au total, soit 36 % des élèves concernés distribués ainsi : 6 ES1 sur 28, soit 21 % de la classe et 11 ES3 sur 24 soit 45 % de la classe.

En particulier : statistiques de l'échec

Parmi les élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout du dispositif, les motifs **explicités** sont :

1/ le refus, non négociable, de présenter à l'oral leur production : les élèves ont produit quelque chose mais ils refusent de le présenter (**20 % des élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout du dispositif**)

2/ un désintérêt total et manifeste pour l'activité proposée car jugée inutile par les élèves : (**10 % des élèves qui ne sont pas allés jusqu'au bout du dispositif**)

3/ Pour quelques-uns, **à la marge (6 %)**, des causes diverses : enterrements, mouvements sociaux des jeudis, être dans un groupe qui ne veut pas présenter son travail, être dans un groupe qui ne veut pas participer au dispositif, malade

A3. Analyse

Le regroupement des motifs fait apparaître le groupe classe T ES3 sur le motif suivant : activité jugée inutile par les élèves. Ce motif semble essentiellement concerner des élèves dont le comportement et les résultats ont pu déjà attirer les inquiétudes de l'équipe pédagogique.

On retrouve une caractéristique de l'ambiance de classe de la T ES1 sur laquelle l'équipe pédagogique avait attiré l'attention : la passivité qui s'est fait cruellement ressentir dans cet AP.

Le décroisement des disciplines ne se fait pas naturellement chez les élèves. Ce qui peut se comprendre en tenant compte que les problématiques pédagogiques spécifiques rencontrées dans les deux classes se sont retrouvées en regroupant les deux classes. Les élèves ont tendance à cloisonner non seulement les disciplines mais également la division dans laquelle ils se trouvent.

Ces problèmes touchent indistinctement de « bons » élèves (scolarité sans problème, bons résultats par ailleurs) et des élèves dont la scolarité est plus difficile.

B/ Les élèves qui sont allés jusqu'au bout du dispositif

B1. Les élèves (cf. Annexe 2)

B2. Rapport statistique

En général

64% des élèves sont allés jusqu'au bout et ont proposé, pour l'essentiel, de très bonnes, voire d'excellentes présentations (cf. Annexe 3 – Compte rendu des journées)

En particulier : statistiques pour les élèves reconnus en difficulté scolaire

Les élèves reconnus au moins en difficulté scolaire sur les 52 élèves concernés par le dispositif sont : <liste des élèves>, c'est-à-dire 13 élèves sur 52, soit 25 %.

Sur ces 25 %, seul 4 élèves ne sont pas allés jusqu'au bout. Tous les autres ont proposé des présentations de qualité, soit 70 % des élèves reconnus en difficulté par les équipes pédagogiques.

B3. Analyse

Il est notable que beaucoup d'élèves détectés comme étant en situation de difficulté, d'échec scolaire ou de décrochage scolaire ont produit de très bonnes présentations, notamment en T ES1 où quasi-tous les élèves reconnus en difficulté se sont mobilisés pour réussir. Le dispositif a finalement été profitable pour 70 % des élèves en difficulté scolaire.

Globalement, peu d'élèves se sont contentés d'un exposé-liste. L'essentiel des élèves a su mettre en lumière un problème et le défendre dans des échanges très vivants qui ont suivi leur présentation. Beaucoup d'élèves ont ainsi fait preuve d'esprit de synthèse et d'autonomie dans la prise de parole, aussi bien du côté des auditeurs que du côté du conférencier.

C. Conclusion et synthèse

Cet AP visait essentiellement à placer les élèves en autonomie et les sensibiliser à des compétences post-Bac en matière de synthèse. On pourra donc relever deux choses :

- une bonne scolarité ne correspond pas nécessairement à l'acquisition de compétences post-Bac : de « bons » élèves n'ont montré aucun esprit de synthèse, aucune autonomie
- une mauvaise scolarité ne correspond pas nécessairement à l'absence d'esprit de synthèse et l'absence d'autonomie

L'intégration de cet AP dans les enseignements peut donc servir non seulement aux élèves mais également aux enseignants. Du point de vue élève, une diversification des pratiques pédagogiques permet de les sensibiliser aux compétences requises post-Bac. Du point de vue enseignant, cela permet de cibler plus précisément les besoins de l'élève relativement à ses choix post-Bac et de proposer plus généralement aux élèves une autre voie entrée dans leur programme.

Ce dispositif transdisciplinaire propose donc, sur le plan pédagogique, une réponse à deux problèmes soulevés par le Ministère et par de nombreux collègues enseignant dans les universités : le décrochage scolaire d'une part, et la préparation de l'élève à son changement de statut lorsqu'il passe étudiant d'autre part. Du fait de sa souplesse, il permet également des séances plénières (cf. Annexe 4) et ne laisse pas chez les élèves le sentiment de « travail en plus ».

II. PERSPECTIVES

Déployer ce même dispositif sur l'ensemble des T ES avec 3 enseignants alignés sur l'emploi du temps : Histoire, Sciences économiques et sociales, Philosophie.

Déployer ce même dispositif sur l'ensemble des T ES/L avec 5 enseignants alignés sur l'emploi du temps : Histoire, Sciences économiques et sociales, Philosophie, et deux autres disciplines (Arts plastiques, Eco-Droit).

Dans la perspective d'un renouvellement de la forme du dispositif de cette année, les notions possibles : La guerre, La valeur, Le travail, L'identité

III. ANNEXES

Annexe 1 : Descriptif

Annexe 2 : Programme du Cycle de Conférences (qui a dû être légèrement modifié)

Annexe 3 : Les comptes rendus

Annexe 4 : La séance plénière - Le paradoxe de l'historien

AP – PHILOSOPHIE / HISTOIRE

DESCRIPTIF

Un cycle de conférences organisé par les élèves

La notion de MEMOIRE

Accompagnateurs

M. PUJOL (histoire) et M. PELLET (philosophie)

Descriptifs

Deux classes de Terminale ES ont été placées en barrette sur l'emploi du temps pour s'investir dans un projet interdisciplinaire sur la notion de mémoire.

Les élèves ont pu ainsi élaborer un cycle de conférences ouvert à tous en Salle polyvalente, les jeudis de 10h à 11h du 10 mars au 31 mars. Ils ont présenté leurs réflexions et ont répondu aux questions des invités (leurs camarades, d'autres élèves d'autres classes, des adultes, enseignants ou personnels administratif, et Mme le Proviseur adjoint ainsi que M. le Proviseur).

Leur présentation est libre : tout support accepté. Leurs accompagnateurs ont toutefois mis l'accent sur la dimension « problème » de leur présentation. Les élèves ont donc surtout été invités à exposer ce qui fait à leurs yeux problème relativement à la notion de mémoire.

Objectifs

Il s'agit d'accompagner les élèves dans une réflexion autonome en mobilisant leur esprit de synthèse et de les confronter aux exigences d'une présentation devant un public.

Ils ont été invités à rendre compte d'un problème posé par la notion de mémoire. Ils ont pu être guidés par les pistes problématiques que leurs accompagnateurs ont indiquées lors du premier trimestre.

Lien

Le site Atrium dédié : tous les élèves ont été mis en utilisateurs de site Atrium dédié au cycle de conférences sur la mémoire. Ils peuvent y trouver les comptes rendus et le programme.

LA MEMOIRE

Cycle de conférences organisé par les élèves
Mois de Mars, Salle Polyvalente
Le JEUDI de 10h à 11h

Dans le cadre de l'AP, les élèves de T ES1 et T ES3 ont été invités à produire une série d'exposés libres rendant compte d'un problème posé par la notion de mémoire. Ils vous présentent leurs réflexions et se rendront disponibles à toute question portant sur leurs présentations.

Première journée 10 mars 2016

*Mémoire intergénérationnelle, M. Peyret, Mme Michelet, Mme Boule et Mme Severac
Mémoire et science, Mme Vicente, M. Ballereau, M. Moglia et M. Solier
Les troubles de la mémoire, M. Garcia, Mme Duong et Mme Copiatti
Il ne faut pas oublier, Mme Berthaux*

Deuxième journée 17 mars 2016

*Le poids de l'histoire individuelle, M. Bazin, Mme Gillet, Mme Beaugendre et Mme Bruyere
Les maladies de la mémoire, Mme Chaneac et Mme Cottreau
Mémoire de la Seconde Guerre mondiale au fil des générations, Mme Benouja, Mme Ponçon et Mme Pierre
Les évolutions de la mémoire d'un génocide, Mme Gilles, Mme Morales, Mme Severian et Mme Lieffroy*

Troisième journée sur l'Histoire 24 mars 2016

*La mémoire : une forme de pouvoir politique, M. Rodriguez, M. Demartis, Mme Blanquet et M. Chassari
Une France pluri-mémorielle, Mme Couvreur, Mme Mazillo, Mme Mathias et Mme Pascal
La place des médias dans la Seconde Guerre mondiale, M. Chouh, M. Toubi, M. Veray, Mme Logeais
Mémoires et souvenirs de guerre, Mme Langlois, M. Diciani et Mme Berton*

Quatrième journée 31 mars 2016

*Mémoires et sciences, M. Berthon et Mme Grangier
La place de la mémoire dans notre vie sociale, Mme Larnac
Mémoires et sciences, Mme Baffard, Mme Maillard et Mme Mayoud
Identité personnelle et mémoire, M. Braux et M. Jourdain
Techniques des mémoires, M. Mezni, M. Atmani, M. Belhadi*

Cycle de conférences

Comptes rendus

Première journée

Mémoire intergénérationnelle : néant

M. Peyret, Mme Michelet, Mme Boulle et Mme Severac

Mémoire et science : néant

Mme Vicente, M. Ballereau, M. Moglia et M. Solier

Les troubles de la mémoire : néant

M. Garcia, Mme Duong et Mme Copiatti

Il ne faut pas oublier : néant

Mme Berthau

Deuxième journée

Le poids de l'histoire individuelle

L'oubli, dans tous ses aspects pathologiques, renvoie à une perte d'individualité. Pourtant, l'oubli est aussi un mécanisme salutaire de défense qui permet à l'individu de se construire en tant que tel en dépassant les traumatismes de son histoire. L'histoire de l'individu peut-elle échapper à l'individu ? Une individualité se construirait-elle sur un fond d'étrangeté, c'est-à-dire sur un vécu à la fois constitutif et inconnu ?

Mme Gillet, Mme Bruyère, Mme Beaugendre, M. Bazin

Les maladies de la mémoire

Un rescencement des différentes pathologies / traitements possibles de la mémoire en neuroscience.

Mme Chancéac, Mme Cottreau

Mémoire de la Seconde guerre mondiale au fil des générations

Y a-t-il un pont entre les mémoires individuelles et la mémoire collective ? Peut-on penser une continuité entre la mémoire de l'individu et celle d'un peuple auquel il appartient ? Sans avoir le vécu de la Seconde guerre mondiale, puis-je dire que j'en ai la mémoire ? Beaucoup d'éléments culturels extérieurs à nous nous inscrivent dans une histoire commune : célébrations, témoignages, archives, monuments aux morts. Si l'histoire semble être une mémoire artificielle et extérieure à l'individu, elle en est pourtant un de ses éléments constitutifs, parfois incomprise par lui.

Mme Benoujja, Mme Pierre, Mme Ponçon

Cycle de conférences

Comptes rendus

Troisième journée

La mémoire : une forme de pouvoir politique ?

L'histoire en tant que récit du passé a une fonction politique. Elle fédère les individus et ainsi unifiés, ils constituent un peuple. Serait-ce à travers l'histoire du peuple que se construit l'unité du peuple ? Or, l'histoire du peuple s'élabore sur une tension herméneutique : les manuels scolaires, les lois mémorielles et les commémorations renvoient à des choix mettant l'accent sur certaines périodes du passé en en passant sous silence d'autres. Ces choix, relatifs à la dimension herméneutique de l'histoire, sont l'enjeu du pouvoir. Sont-ils indépendants de la pression politique chargée de garantir l'unité du peuple ? Sont-ils les résultats d'une instrumentalisation politique légitime lorsqu'elle cherche à réaliser les conditions qui rendent possible l'unité du peuple, illégitime lorsqu'elle modifie l'histoire à son grè, en rupture des faits passés et des mémoires concurrentes ?

Mme Blanquet, M. Rodriguez, M. Demartis

Une France pluri-mémorielle

La Guerre d'Espagne a fait l'objet d'un pacte de silence entre l'Etat et la société espagnole. Oubli volontaire ou impossible narration d'un passé traumatisant ? Silence pudique face à l'horreur ou mécanisme de défense permettant d'avancer dans la vie ? Dès les années 80 et depuis l'ouverture des archives espagnoles en 2007, une polyphonie des mémoires de la guerre s'est engagée, conduisant à une hypermnésie descriptive des vécus. A travers deux témoignages, il s'agit de montrer un décalage entre historiographie et récits des vécus. Le problème d'une histoire collective se pose alors au sens où elle se constitue à partir d'un champ multi-narratif dont il semble impossible d'en taire la charge affective.

Mme Couvreur, Mme Mazillo, Mme Mathias, Mme Pascal

Cycle de conférences

Compte rendu

Quatrième journée (rattrapage suite aux mouvements sociaux)

L'identité de l'individu dépend-elle de la mémoire ?

Qu'est-ce que l'identité individuelle ? Nous associons à cette expression la question du Soi, c'est-à-dire la question de savoir qui je suis. L'identité suppose alors une unité et une stabilité du sujet. Mais au sein du sujet s'opposent pourtant deux mémoires : la mémoire singulière, celle du vécu qui confère à l'histoire de l'individu son unicité, et la mémoire collective, c'est-à-dire l'histoire commune à tous les sujets comme par exemple l'histoire de la France apprise pendant la scolarité. Y a-t-il une discontinuité entre ces deux mémoires ? Quel lien y a-t-il entre une mémoire détaillée, singularisée et une mémoire généralisée, instituée ? Le sujet se reconnaît-il toujours, à partir de son vécu, dans la mémoire collective qui lui est transmise ? L'unité et la stabilité du sujet serait donc remises en cause sans pour autant faire disparaître l'idée d'une identité. Celle-ci étant une chose à construire, et donc en devenir, sur fond d'une tension entre mémoire singulière et mémoire collective.

M. Braux

La mémoire du génocide juif : le problème d'une mémoire à constituer

Comment une mémoire, comme celle du génocide juif, se constitue-t-elle ? Cette question fait apparaître un paradoxe qui est celui d'une mémoire qui, pour exister, a besoin de l'intervention humaine. Une mémoire ne se constituerait-elle pas d'elle-même, au fil du temps ? Serait-elle l'œuvre de l'homme ? L'homme a-t-il à faire sa mémoire ? Une mémoire requiert effectivement une technique, un savoir faire, comme celui de l'historien qui, à partir d'archives (photos, vidéos, écrits, etc.) dont il s'agit de peser la double subjectivité (point de vue du témoignage, point de vue de l'historien) produit un récit des faits passés. Le contexte actuelle peut aussi faire surgir le besoin de mémoire comme celui de la mémoire de la Shoah dans les années 70 lors des guerres du conflit israélo-palestinien. C'est donc, paradoxalement, le présent qui fait naître la nécessité d'une mémoire. Enfin, une mémoire peut-elle exister sans être reconnue ? L'enjeu devient alors celui de l'intégration de la mémoire dans une culture : romans, films, théâtre, commémorations (27 janvier : International Holocaust Remembrance Day), Musée (Mémorial de la Shoah à Paris).

Mme Severian, Mme Gilles, Mme Morales, Mme Lieffroy

Cycle de conférences

La mémoire

Journée de rattrapage du 12 mai 2016 Compte rendu

Guerre d'Algérie : sa mémoire

Une chronologie de la reconnaissance de la guerre d'Algérie peut être reconstituée avec notamment deux années marquantes : 1981, année d'ouverture des archives et 1983, année d'apparition de la guerre dans les manuels scolaires. Il est alors possible de mettre en lumière les différentes tensions qui ont rendu et rendent encore difficiles non seulement la reconnaissance de la guerre, mais aussi la constitution de sa mémoire : tension politique en jeu par la commémoration de la fin de la guerre (date de la fin de la guerre en question), tension morale (la question de la torture), tension psychologique (le silence, le refus du témoignage). Une mémoire collective a à se constituer et n'est pas une donnée que les vécus laissent de fait à notre disposition. Son processus de constitution s'accompagne de celui d'une reconnaissance en se confrontant à divers champs de résistances.

Mme Maillard, Mme Mayoud

La mémoire au sein d'une famille

Présentation d'une saynète se confrontant au problème de l'unité de la mémoire collective. Un père, une mère, leur fils et la fille de ce dernier nous livrent leur témoignage à propos de la Grande guerre. L'impossible dépassement de leur subjectivité pose la question de l'unité de la mémoire collective : le père, témoignant des conditions de vie au front, la mère témoignant de ses conditions de vie de citoyenne en temps de guerre, le fils rappelant ses souvenirs de son enfance, sa fille se confrontant à la mémoire collective institutionnalisée et coupée de la polyphonie du vécu familial.

Mme Severac, Mme Michelet, Mme Boule, M. Peyret

Faut-il se souvenir ?

Présentation d'un petit film montrant les difficultés d'une perspective synthétique des souvenirs constitutifs d'une histoire individuelle. Le rappel du souvenir est parcellaire, toujours morcelé en rappel de détails et de faits anodins parfois équivalents dans leur intensité à des faits passés marquants. Le passé identifié au vécu de l'individu semble ainsi lui échapper, tant du point de vue d'une totalité synthétique faisant sens que du point de vue du rappel du souvenir lui-même, souvent lié à une perception présente nous imposant tel ou tel souvenir.

Mme Berthaux

**AP-Mémoire
PUJOL/PELLET**

Le paradoxe de l'historien

Présentation

L'histoire est-elle une science ? L'analyse que nous propose Rousseau dans cet extrait de *l'Emile* cherche à montrer que l'historien ne transcrit objectivement aucun fait. Tous les faits « prennent la teinte de ses préjugés ». Si l'historien prétend expliquer par une relation causale l'enchaînement des faits, alors ce sera au détriment des petites causes : « un arbre de plus ou de moins, un rocher à droite ou à gauche, un tourbillon de poussière ». Les causes secondes échappent à l'historien. Or, ne font-elles pas parties pour l'essentiel de l'enchaînement des faits et de son explication, pour autant qu'il y en ait une ? L'histoire semble, de fait, ne pas pouvoir être tenue pour une science.

Toutefois, les remarques de Rousseau excluent l'idée d'un renoncement aux faits. Après tout, il ne fait que poser le paradoxe de l'historien. Quel est ce paradoxe ? Il peut s'exposer ainsi :

→ si l'historien travaille sur une époque proche, alors il aura à sa disposition beaucoup de documents et de témoignages. Il aura à sa disposition des éléments en nombre à partir desquels il construira son récit. Mais il sera suspecté de partialité du fait de sa proximité avec cette époque.

→ inversement, lorsqu'il traitera d'une époque lointaine, si on ne pourra pas le suspecter de partialité, il n'aura à sa disposition qu'un nombre limité d'éléments. Il aura donc recours à des hypothèses, voire à son imagination.

Coincé entre partialité et pure fiction, l'historien ne pourrait donc pas produire un discours scientifique.

Arendt, en partant de ce paradoxe, met en lumière la condition de possibilité de l'histoire elle-même. Au fond, ce paradoxe expose « ces difficultés, et bien d'autres encore, inhérentes aux sciences historiques ». Ce qu'elle appelle « la matière factuelle » n'est pas réfutée par le paradoxe. Au contraire, le paradoxe en montre la nécessité transcendantale. Si les faits ne sont jamais séparables d'une « perspective », c'est-à-dire d'une interprétation, cela ne veut pas dire que les faits eux-mêmes n'existent pas. L'existence des faits est la condition de possibilité de l'histoire. Nier l'existence des faits revient à renoncer à toute histoire possible.

Ainsi, s'il est possible de contester une interprétation proposée par l'historien, il n'est pas possible d'effacer les « lignes de démarcation entre le fait, l'opinion et l'interprétation » sans effacer, au sens peut-être même littéral du terme, l'histoire elle-même. L'historien ne manipule donc pas les faits « comme il lui plaît ». Autrement dit, l'historien qui manipulerait les faits comme il lui plaît ne fait plus de l'histoire. Or, ce requisit n'est-il pas la caractéristique d'une scientificité ? A l'instar du physicien qui ne manipule pas les faits comme il lui plaît en raison des faits eux-mêmes (ceux qui ne sont pas explicables par ses concepts physiques), l'historien ne manipule pas les faits en raison, non pas des faits eux-mêmes, mais de son activité sur les faits. La contrainte des faits est donc inhérente à la discipline historique alors qu'elle est étrangère à la discipline du physicien. Pourquoi ne pas voir dans cette contrainte la caractéristique d'une science ?

Textes

Texte 1

Il s'en faut bien que les faits décrits dans l'histoire soient la peinture exacte des mêmes faits tels qu'ils sont arrivés : ils changent de forme dans la tête de l'historien, ils se moulent sur ses intérêts, ils prennent la teinte de ses préjugés. Qui est-ce qui sait mettre exactement le lecteur au lieu de la scène pour voir un événement tel qu'il s'est passé ? L'ignorance ou la partialité déguise tout. Sans altérer même un trait historique, en étendant ou resserrant des circonstances qui s'y rapportent, que de faces différentes on peut lui donner ! Mettez un même objet à divers points de vue, à peine paraîtra-t-il le même, et pourtant rien n'aura changé que l'œil du spectateur. Suffit-il, pour l'honneur de la vérité, de me dire un fait véritable en me le faisant voir tout autrement qu'il n'est arrivé ? Combien de fois un arbre de plus ou de moins, un rocher à droite ou à gauche, un tourbillon de poussière élevé par le vent ont décidé de l'événement d'un combat sans que personne s'en soit aperçu ! Cela empêche-t-il que l'historien ne vous dise la cause de la défaite ou de la victoire avec autant d'assurance que s'il eût été partout ? Or que m'importent les faits en eux-mêmes, quand la raison m'en reste inconnue ? et quelles leçons puis-je tirer d'un événement dont j'ignore la vraie cause ? L'historien m'en donne une, mais il la controuve ; et la critique elle-même, dont on fait tant de bruit, n'est qu'un art de conjecturer, l'art de choisir entre plusieurs mensonges celui qui ressemble le mieux à la vérité.

Rousseau, *Émile ou De l'éducation* (XVIIIe)

Texte 2

Est-ce qu'il existe aucun fait qui soit indépendant de l'opinion et de l'interprétation ? Des générations d'historiens et de philosophes de l'histoire n'ont-elles pas démontré l'impossibilité de constater des faits sans les interpréter, puisque ceux-ci doivent d'abord être extraits d'un chaos de purs événements (et les principes du choix ne sont assurément pas des données de fait), puis être arrangés en une histoire qui ne peut être racontée que dans une certaine perspective, qui n'a rien à voir avec ce qui a eu lieu à l'origine ? Il ne fait pas de doute que ces difficultés, et bien d'autres encore, inhérentes aux sciences historiques, soient réelles, mais elles ne constituent pas une preuve contre l'existence de la matière factuelle, pas plus qu'elles ne peuvent servir de justification à l'effacement des lignes de démarcation entre le fait, l'opinion et l'interprétation, ni d'excuse à l'historien pour manipuler les faits comme il lui plaît. Même si nous admettons que chaque génération ait le droit d'écrire sa propre histoire, nous refusons d'admettre qu'elle ait le droit de remanier les faits en harmonie avec sa perspective propre ; nous n'admettons pas le droit de porter atteinte à la matière factuelle elle-même.

Hannah Arendt, *La Crise de la culture* (XXe)