

**Méthodologie de l'Epreuve ponctuelle terminale E5.1,
philosophie,
du baccalauréat technologique STAV**

Auteur

Didier BIGOU

Etablissements

La Cadène (31670 LABEGE),
Campus La Salle Saint-Christophe (32140 MASSEUBE)

Classe concernée

Terminale STAV

Objet de la séquence

Compte rendu et correction de l'un des deux sujets d'annales proposés en épreuve blanche.

Période

Troisième trimestre de l'année 2013-2014

Référence de l'exercice

Epreuve ponctuelle E5 — Philosophie
Session 2012 — France métropolitaine-Réunion ¹

Enoncé du sujet

DUREE

2 heures

QUESTIONS

Les réponses doivent être entièrement rédigées. Une citation à elle seule ne constitue pas une réponse, elle doit toujours être commentée.

1-Quelle est la thèse défendue par Georges GUSDORF dans le texte ? (5 points)

2-Expliquez la phrase « Or, il y a toujours des esclavages à supprimer, des injustices qui garantissent un ordre abusif. » (5 points)

3-Peut-on justifier la révolte contre l'ordre établi ? (10 points)

Vous répondrez à cette question :

- sous la forme d'un développement organisé à partir d'une problématique clairement définie (le développement comportera au moins une trentaine de lignes) ;
- en vous appuyant sur des arguments précis ;
- en recourant à des références et des exemples pertinents.

TEXTE

Le problème est ici celui du droit à l'insurrection, ou plutôt celui du devoir d'insurrection. Chaque communauté se fonde sur des compromis, sur des transactions avec l'exigence des valeurs. La belle harmonie de la civilisation grecque n'est possible que grâce à l'institution de l'esclavage. Un moment vient où la conscience se révolte et où l'esclavage apparaît scandaleux, d'autant que des moyens techniques nouveaux permettent de mettre en œuvre d'autres sources d'énergie. Il a pourtant fallu attendre 1848 pour que la France réalise officiellement la suppression de l'esclavage. Les États-Unis y renonceront seulement au prix de la guerre de Sécession. Or, il y a toujours des esclavages à supprimer, des injustices qui garantissent un ordre abusif. Toujours est nécessaire le recommencement de cette autre guerre de Sécession de l'homme qui n'est pas d'accord et qui le proclame, à ses risques et périls. Il y a des hommes qui préfèrent prendre parti pour le désordre, si le désordre est le seul moyen de hâter l'avènement de la justice et de promouvoir les valeurs. Celui qui, d'ailleurs, se désolidarise ainsi agit sous l'inspiration d'un vif sentiment de solidarité. Il en appelle de la communauté imparfaite et fautive à une communauté plus vraie.

Georges GUSDORF, *Traité de l'existence morale*, 1949.

Objectifs visés, résultats attendus

Récapituler les caractéristiques et les enjeux de l'argumentation philosophique à travers les questions de *lecture* et d'*écriture* qui font l'objet de l'évaluation terminale.

Montrer, à partir des copies corrigées, qu'une thèse philosophique est la réponse à une question, explicite ou implicite ; faire apparaître ce qu'est « expliquer » une expression, une proposition ou une phrase considérée comme un moment de l'argumentation d'un auteur.

Valoriser les démarches méthodiques, les références philosophiques comme les exemples littéraires, historiques ou empruntés à l'actualité, les notions et distinctions de notions présentes mais éparses dans la diversité des copies ou non articulées en chacune d'elles, parfois non explicitées ou maladroitement utilisées, souvent mal exprimées ; les réinvestir en classe au sein d'une démarche unitaire où elles trouvent une place significative, tant au niveau de la problématisation que de la conceptualisation philosophiques attendues.

Proposer aux élèves un corrigé entièrement rédigé à partir de leurs productions, diverses et inégales, toujours à corriger ou à parfaire, pour affiner leur représentation de la prestation que l'on attend d'eux. Leur permettre de raisonner l'approche des questions sur texte de même que la rédaction d'une introduction, la conception et la distinction des parties d'un développement argumentatif personnel, la mise en page et les indices de composition de la copie ; de préciser le rôle et la place des exemples et références, leur diversité, leurs enjeux vis-à-vis des notions convoquées pour apporter une réponse

à une interrogation conçue comme remise en question d'une opinion commune, c'est-à-dire comme critique de l'adhésion, le plus souvent largement répandue, à un avis ordinairement exprimé de façon assertive. Introduire à la philosophie comme discipline de l'étonnement ou du doute, de la critique aussi, dont le but est en terminale STAV de repérer des opinions, d'en rechercher les motifs, et de les dépasser pour déboucher sur une prise de position nette.

Quatorze élèves ont composé. Onze ont fait le choix du sujet dont on propose ici un compte rendu et une correction. Ils disposaient de deux heures, durée réglementaire de l'épreuve. Trois d'entre eux ont bénéficié d'un tiers temps.

A l'issue du compte rendu des copies, la correction a pris la forme de travaux dirigés : le plan a été élaboré collectivement, noté au tableau noir par deux élèves volontaires qui se sont succédé. La rédaction a également été faite à plusieurs voix, un élève au tableau notant une formulation possible de l'argumentation. C'est là le « texte » qui a été revu, augmenté et corrigé par l'enseignant à l'issue de la séance collective de correction qui a duré 3 heures.

Evaluation

D'autres exercices du même type ont ensuite été proposés, dans les mêmes conditions, en vue de la préparation à l'examen. Tous ont montré que les indicateurs graphiques qui balisent la *méthode* tiennent encore lieu de prétendue « méthode » (retours à la ligne et alinéas, en particulier, mais encore introduction de connecteurs logiques et citation de noms propres et de dates, inégalement choisis et avancés en guise de « références »). Deux notions opérationnelles restent toujours aussi difficiles à faire distinguer, *méthode* et *simple technique* — *méthode* comme mise en œuvre d'un savoir face à une question nouvelle, *technique* comme savoir-faire formel, décomposable en tâches simples, indépendantes de la connaissance d'une question, d'un domaine, d'un débat dont on perçoit les tenants et les aboutissants. Or, pour s'en tenir au sujet traité, le texte de Gusdorf s'ouvre par la phrase : « Le problème est ici celui du droit à l'insurrection, ou plutôt celui du devoir d'insurrection. » Il s'agit d'une question dont on retrouve l'écho dans le sujet d'argumentation proposé : « Peut-on justifier la révolte contre l'ordre établi ? » Pour être lues et instruites, ces questions supposent d'être comprises dans ces domaines des savoirs et des pratiques humaines que sont le droit et la morale. Pour que leur enjeu soit saisi, pour que chacun trouve dans ces questions ce qu'il joue pour lui-même et pour les autres, *ce qu'il gagne ou ce qu'il perd* en prenant position en faveur d'une attitude légaliste ou d'une attitude contestataire, encore faut-il qu'il soit au fait des termes du débat. En cela, la méthode est inséparable du *savoir lui-même*.

A l'issue du compte rendu et de la correction du devoir proposé, les questions *méthodologiques* que posent les élèves demeurent des interrogations *sur la méthode* conçue comme *objet d'un savoir* indépendant de *ce dont il est la méthode*. Elles ne sont toujours pas devenues des questions d'*attitude intellectuelle* vis-à-vis du *sujet proposé tel qu'il est posé*. Héritiers d'une tradition scolaire qui doit peut-être aux mathématiques (qui partent légitimement de définitions), nombreux sont les élèves qui persistent à

« définir » les termes du sujet, à les juxtaposer pour « étudier » d'abord ce qu'est, dans notre exemple, « se révolter », puis ce qu'est « l'ordre établi » en envisageant, dans le meilleur des cas, le double sens du verbe « pouvoir » pour finalement conclure en essayant de rassembler et de confronter les différents éléments dégagés. L'idée que l'argumentation philosophique au baccalauréat STAV ne porte pas sur des notions mais sur des *énoncés*, des opinions dont le sujet est la remise en question, est difficile à inculquer. Dans notre exemple, l'exercice n'interroge pas *sur ce qu'est* l'acte de « se révolter », ni *sur ce qu'est* « l'ordre établi », *mais sur la question de savoir si* est tolérable, ou acceptable, ou même si doit être encouragée une attitude séditeuse, une conduite subversive, un soulèvement qui crée un grand désordre ; en clair, si l'on peut prétendre agir légitimement, c'est-à-dire raisonnablement, lorsque l'on désobéit et que l'on sème la pagaille. Le recours aux synonymes est utile, certes, mais pour la *reformulation*, non pour quelque définition donnée dès l'introduction lorsqu'il revient précisément à l'exercice en son entier de tendre à définir ce qu'est, pour rester dans notre exemple, le fondement de l'action politique. L'argumentation philosophique est précisément une *argumentation*, non une *explication*, forme de discours où la définition a une place privilégiée, souvent comme point de départ de l'exposé. Le discours explicatif expose un savoir déjà constitué ; le discours argumentatif est, tout particulièrement en philosophie, un effort pour résoudre un problème. Dans l'explication, c'est la définition qui est première ; dans l'argumentation, le problème est premier tandis que la définition est l'horizon.

Bilan de la séquence

Le travail des élèves au tableau, de même que l'implication de la classe, auraient sans aucun doute été modifiés par l'utilisation d'un tableau blanc interactif (TBI). Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), l'utilisation du TBI concerne la *pédagogie* quand il s'agit ici de s'intéresser directement à la méthodologie de l'épreuve E5 du baccalauréat STAV dans une perspective de *didactique* de la philosophie ².

La correction de la première question a permis de mieux inscrire les élèves dans une méthode de lecture des textes philosophiques, à la faveur, notamment, d'un texte qui explicite sa logique argumentative à partir de la distinction nette entre *la question* de l'auteur (cf. « Le problème est ici celui... »), *la thèse qu'il refuse* (le respect perpétuel d'une institution – cf. « l'esclavage ») et *la thèse qu'il soutient* d'un devoir d'insurrection illustré de références historiques et fondé sur des valeurs morales. La distinction entre *la question*, qui fait l'objet du texte, et *la thèse* de l'auteur, qui est la réponse apportée à la question posée, a pu être clairement précisée.

La correction de la deuxième question a permis d'insister sur les exigences de *l'explication* auxquelles on ne peut satisfaire qu'à la condition de prendre *à la lettre* l'expression, la proposition ou la phrase à expliquer. Non pas d'en donner « le sens général » puis « le sens dans le texte », mais de remonter du texte au contexte, d'aller d'une mise à plat de la lettre à une interprétation de son esprit garantie par une compréhension de l'ensemble du développement. Dans notre exemple, l'insistance sur

la conjonction de coordination « or » n'est donc pas d'un grammairien. Elle n'est pas non plus d'un logicien soucieux de la validité d'un syllogisme, à la façon du Maître de philosophie dans *Le Bourgeois Gentilhomme*³. Elle est celle d'un lecteur autonome dans le repérage d'un schéma argumentatif, dans l'appréciation de la *valeur d'une argumentation* qui n'est pas vérification de la *vérité d'une démonstration*.

La correction de la troisième question a permis de mettre en évidence que la formulation du problème est d'autant plus pertinente que le candidat est au fait d'un *débat* qui lui préexiste et dans lequel s'inscrit le sujet qui lui est soumis. L'opposition entre *droit* et *morale*, *droit* et *devoir*, *possibilité de fait* et *possibilité de droit*, *discours descriptif* et *discours normatif*, ou encore entre *fait* et *valeur*, *collaboration* et *résistance*, s'impose comme un prérequis nécessaire au repérage de l'antithèse du *légal* et du *légitime* sous-jacente à la question : « Peut-on justifier la révolte contre l'ordre établi ? » On peut ajouter l'opposition entre *Etat* et *société* que suggère ici le libellé du sujet tout autant que le principe de l'exercice qui est d'adosser la question d'argumentation au texte initial, ici un texte de GUSDORF explicitement politique ainsi que les questions 1 et 2 ont permis de le vérifier. Deux copies ont abordé, même si ce fut très sommairement, la « révolte » créatrice de l'artiste contre les modèles esthétiques dominants ; une autre, la « révolte » contre le modèle économique unique de la mondialisation. Ces perspectives ont donné de l'ampleur au devoir lorsqu'elles furent inscrites dans le cadre plus large du *pouvoir*. Elles ne pouvaient en elles-mêmes suffire à épuiser le sens du sujet qui ne portait directement ni sur « art et société », ni sur « le travail, les échanges », couples de notions qui n'en demeurent pas moins au programme de la classe. Le compte rendu de devoir a permis d'illustrer par l'exemple l'utilité maintes fois affirmée de connaître la liste des notions du référentiel de diplôme dont le cours dispensé n'a cessé de montrer l'imbrication. A travers une mise en réseau des notions, des liens deviennent possibles qui permettent d'élargir une lecture d'abord étroite du sujet. On ne reconnaît que ce que l'on connaît — les enjeux d'une question pour dégager une problématique, comme les notions connexes qui permettent de lui donner toute son ampleur. C'est à partir de ce fonds de connaissance que sont reconnus les termes d'un débat au sein duquel l'élève de terminale STAV est invité à prendre position, sans que l'on puisse lui demander de retrouver seul, aux jours et heures de l'examen, les positions disputées. C'est à partir de ce fonds de connaissance que peuvent être *lues* les implications du sujet à partir des distinctions et des rapprochements qu'il suggère : le verbe « pouvoir » ne s'oppose pas ici à *savoir*, par exemple, pas plus qu'il ne questionne sur une possibilité de fait face à l'ordre établi ; dès lors qu'il figure dans le même syntagme que le verbe « justifier », il est bien clair qu'il interroge sur la légitimité de ce que l'on peut s'autoriser à faire même s'il est interdit de le faire. De même pour le terme « révolte » qu'il faut rapprocher de l'expression « ordre établi » pour y reconnaître fondamentalement un *désordre* que l'on pourra distinguer, le cas échéant, d'une *révolution*, d'un *chahut* ou d'une *rébellion* par exemple.

Les termes du débat étant repérés, l'élaboration collective du plan de l'argumentation au tableau noir a permis de montrer la fonction de la première partie du développement : sinon donner sa chance à la thèse que l'on ne retiendra pas, tout au

moins examiner sérieusement les arguments sur lesquels elle repose. Cette thèse fût-elle une simple opinion souvent partagée, il s'agit de se demander : pourquoi dit-on tellement ce que l'on dit ?, fait-on généralement ce que l'on fait ?, ou craint-on si souvent ce que l'on craint ? C'est à cette question que l'on a ici tâché de répondre. Une perspective plus ambitieuse aurait consisté à évoquer non pas une opinion banale et ses motifs élémentaires, mais à examiner une doctrine élaborée et ses arguments originaux. Les tenants traditionnels de l'ordre établi auraient pu être convoqués, Joseph de Maistre ou Louis de Bonald, par exemple ; la distinction entre conservateurs et réactionnaires aurait pu être produite ; de même, la conception chrétienne de l'autorité⁴ aurait pu être opposée à la conception républicaine ou utilitariste du contrat social. Mais encore eût-il fallu que les élèves en fussent instruits, soit par leur fréquentation personnelle de la tradition, soit par le cours dispensé en classe, la liberté pédagogique de l'enseignant pouvant très légitimement confronter le fondement de l'autorité du souverain sur le droit divin, d'une part, et sur le droit naturel, d'autre part.

Toujours inscrite dans le débat justifié en introduction et fidèle au plan tracé au tableau, la rédaction de la seconde partie a permis de répondre à la question récurrente : « Faut-il dire ce que l'on pense et à quel moment faut-il le dire ? » La relecture du corrigé entièrement rédigé a facilité cette prise de conscience que depuis la première phrase de la copie, le rédacteur ne cesse de dire non seulement *ce* qu'il pense de la question posée, mais *comment* il le pense. Le rôle de la seconde partie est donc plus précisément de dire et de justifier à quel parti l'on se range, en l'occurrence, celui du légalisme ou bien celui de la désobéissance civile. De même, un sort a pu être fait à la « méthode » de construction d'une « dissertation » qui veut que l'on réponde à la question posée tantôt par oui (ou non), tantôt par non (ou oui). Le schéma des deux parties a pu en effet montrer leur articulation : la seconde est le dépassement de la première plutôt qu'elle n'en est l'affirmation contraire, ce qui ne pourrait que produire un effet de pure et simple contradiction au sein d'un même devoir. « Oui ou non ?, demandera-t-on, il faudrait savoir... » Ainsi, face à la crainte de la force brute exprimée en première partie, l'oppression apparaît dans la seconde comme une forme de violence à laquelle on doit résister ; de même, la crainte d'abord exprimée d'un retour à la force brute est ensuite dépassée par l'espoir d'un progrès politique, économique et social ; enfin, repéré dans un premier temps, le risque d'une rupture du contrat social se révèle bientôt dérisoire face aux promesses de sa refondation. On a pu ainsi montrer que la seconde partie consiste à reconsidérer à nouveau frais la réponse développée dans la première. Elle correspond — et répond — à une évolution des termes du problème — ici, non plus pourquoi il faut obéir à l'ordre présent, mais pourquoi on peut s'engager pour un ordre à venir ; non plus pourquoi il est sage de vivre selon la loi, mais pourquoi la sagesse veut que l'on sache se mettre hors la loi ; non plus peut-on justifier la révolte contre l'ordre établi, mais l'ordre établi peut-il justifier l'injustifiable ? Le travail fait en classe a pu ainsi mettre en évidence l'enjeu de la distinction entre une question, qui appelle une *réponse* (souvent par oui ou par non, en effet), et un problème qui exige une *solution* construite, raisonnée, méthodique. Toutes les questions ne sont pas des problèmes — et la vie n'en est que plus facile !

La rédaction de la conclusion a, quant à elle, permis de réfléchir collectivement à la pertinence d'une « ouverture » en fin d'argumentation sur de nouveaux horizons, de nouveaux thèmes, de nouveaux problèmes, de nouvelles questions... Une représentation d'élève très répandue veut qu'une argumentation sans « ouverture » soit une argumentation inachevée. Le paradoxe de cette affirmation est pourtant manifeste : comment imputer l'inachèvement à un point final et reconnaître l'achèvement dans un point d'interrogation ? D'évidence, un point final marque une fin tandis qu'un point d'interrogation marque, lui, un commencement. Plusieurs perspectives ont cependant été ouvertes par le dialogue qui s'est installé dans la classe : sur quoi repose la légitimité de l'Etat ? De la société ou de l'Etat, comment savoir lequel a raison ? A partir de quel degré de désapprobation de l'ordre établi est-il justifié de se révolter ? Ou encore : de la morale ou de la loi, lequel fait-il avancer l'autre ? Les intellectuels sont-ils des hommes d'action ? Sans révolte, les hommes auraient-ils une histoire ? Ces questions pour le moins « ouvertes » sont autant de nouveaux sujets d'argumentation philosophique. Beaucoup d'entre elles sont suggestives de l'orientation d'une troisième partie de dissertation en quatre heures. Dans le cadre du présent exercice, plus modeste, ces « ouvertures » relèvent moins d'une *conclusion* que d'une *postface* : elles viennent après la prise de position attendue, sont postérieures au propos argumentatif lui-même et ne sont déjà plus lui. Outre que sous la plume des élèves elles sont inégalement inspirées, souvent peu valorisantes vis-à-vis de l'ensemble de leur travail, on voit mal pourquoi les élèves en feraient le point d'aboutissement obligé de leur travail et le correcteur un critère discriminant de l'évaluation.

Retranscription du travail réalisé, relecture, éléments d'évaluation

Rédaction proposée	Relecture, éléments d'évaluation
<p>1/ Le texte proposé est de Georges Gusdorf. Il est extrait de son <u>Traité de l'action morale</u>, paru en 1959. L'auteur y soutient la thèse que, face à une situation d'oppression, « un moment vient où la conscience se révolte » et qu' « il y a des hommes qui préfèrent prendre parti pour le désordre, si le désordre est le seul moyen de hâter l'avènement de la justice et de promouvoir les valeurs. »</p> <p>Autrement dit, selon Georges Gusdorf, il est parfaitement légitime de s'insurger contre le pouvoir en place dès lors qu'il est injuste et qu'il offense la conscience politique ou morale. L'insurrection est justifiée par la volonté de justice, par l'adhésion à des valeurs supérieures à celles dont se réclame l'ordre établi. En ce sens, si l'insurrection n'est pas un droit, elle est un devoir.</p>	<p><i>La référence du texte est donnée.</i></p> <p><i>Le repérage de la thèse s'appuie sur des références directes au texte, des citations.</i></p> <p><i>La reformulation de la thèse apparaît comme une réponse à la question de l'auteur qui est, dans le cas présent, explicitement formulée (cf. « Le problème est ici... »)</i></p>

2/ Georges Gusdorf écrit : « Or, il y a toujours des esclavages à supprimer, des injustices qui garantissent un ordre abusif . » Cette phrase est une partie d'un raisonnement. En effet, elle commence par la conjonction de coordination « or ». Elle est le second moment d'une déduction. L'auteur raisonne de la façon suivante : la conscience s'est révoltée contre l'esclavage et tout le monde en est satisfait ; or, d'autres esclavages existent à cause de pouvoirs politiques autoritaires qui se soutiennent de l'injustice (cf. « ordre abusif ») ; il s'ensuit donc que l'insurrection qu'ils suscitent est légitime, comme le fut l'insurrection contre l'esclavage aboli par la France en 1848 et par les Etats-Unis à la faveur de la guerre de Sécession.

3/ Selon une opinion répandue qui est très largement partagée, se révolter contre l'ordre établi porte préjudice à la société et aux individus qui la composent. En effet, le désordre génère l'insécurité.

Pourtant, il existe des situations politiques injustes, oppressantes, voire violentes qui sont intolérables à la population. L'insurrection semble alors pouvoir se justifier par l'invocation d'une valeur comme la liberté.

Le problème suivant apparaît : une révolte, toujours illégale, peut-elle être légitime ?

* * *

Toute révolte est inquiétante. Les citoyens se dressent les uns contre les autres. La violence s'installe. Dans une société en révolte où la révolution menace, c'est la sécurité de tous qui est compromise et l'avenir qui devient incertain. La Révolution française est une période sanglante. La Révolution irlandaise, aussi. On pourrait multiplier les exemples. Dans tous les cas, insurrections et révolutions font des victimes — et font craindre la révolte contre l'ordre établi.

Lorsque l'insécurité règne, lorsque les citoyens ne vivent plus en sécurité, ils n'ont plus la liberté de vivre à leur guise. Pour circuler librement, pour s'exprimer sans crainte, il faut vivre dans une société en ordre. Le désordre est toujours une menace lorsqu'il rend le pouvoir en place incapable d'assurer correctement la sécurité publique. Face à l'exemple récent des « printemps arabes », comme à celui de l'Ukraine

La phrase à expliquer est littéralement reproduite.

Sa place et sa fonction dans la logique du texte sont précisées.

L'explication est fondée sur la prise en compte de la phrase à expliquer dans sa littéralité.

L'opinion que le sujet met en question est dégagée. Une raison de la prendre au sérieux est avancée.

Après une réaction au sujet, l'opinion repérée fait l'objet d'une réflexion. Un nouveau point de vue est dégagé.

De la confrontation entre l'opinion et sa critique naît un problème, une alternative.

Premier argument en faveur de l'opinion repérée. Il repose sur des éléments factuels et l'émotion qu'ils suscitent.

Deuxième argument en faveur de l'opinion, que l'on continue de prendre au sérieux : il repose sur une position politique.

aujourd'hui, on comprend que les conservateurs soutiennent l'idée qu'une injustice vaut mieux qu'un désordre.

Plus fondamentalement, on peut dire que la révolte contre l'ordre établi est une rupture du contrat social. En effet, se révolter, c'est transgresser la loi, c'est reprendre sa liberté naturelle et user de la force pourtant remise par chaque citoyen entre les mains de l'Etat. Le contrat social consiste en effet à échanger sa liberté naturelle contre la liberté civile. Contester l'autorité de l'Etat par la force, c'est revenir à l'état de nature. Or, l'état de nature, c'est « l'état de guerre de tous contre tous » (Hobbes) ; c'est la loi de la jungle où le droit est le droit du plus fort.

* * *

Toutefois, refuser de se révolter contre l'ordre établi, obéir par principe à l'autorité politique, c'est risquer de vivre dans l'oppression. Antigone nous le montre. En refusant l'ordre établi par Créon, le roi, elle crée un désordre dont le but est une plus grande justice : elle refuse l'ordre royal au bénéfice de l'ordre divin, la loi des hommes au bénéfice de la loi des dieux. La révolte contre l'ordre établi est justifiée par un ordre de rang supérieur.

Le désordre peut être conçu comme un état provisoire par lequel il faut passer pour installer plus de justice, plus de liberté, plus de sécurité. En 1940, en France, la Résistance a pour but de refonder le contrat social que l'ordre nouvellement établi est en train de compromettre. Face à un ordre illégitime, le désordre est un mal nécessaire, justifié par un mieux-être à venir, politique et social, économique et culturel.

On retrouve ainsi les analyses de Thoreau dans De la désobéissance civile (1849). Son principe est d'opposer le droit et la morale, le légal et le légitime. C'est aussi le principe dont se réclament en particulier les « faucheurs volontaires » de champs d'OGM : au-dessus de la propriété privée, qui protège un intérêt particulier, ils placent la biodiversité, qui préserve l'intérêt général de l'humanité. Dans le même ordre d'idées, on trouve les actions de défense des « sans-papiers » : ils n'ont aucun des droits du citoyen, mais ils bénéficient des droits de l'homme, d'où la

Troisième argument en faveur de l'opinion à laquelle on persiste à donner sa chance : il repose sur l'interprétation d'une notion philosophique.

La critique du point de vue initial, celui de l'opinion, est annoncée par un indice de composition et un connecteur qui marque l'opposition. Elle repose ici sur une référence littéraire qui illustre la hiérarchie des valeurs qui commandent l'action.

Second argument en faveur de la thèse proposée : un fait historique est rapporté à une notion philosophique déjà rencontrée, mais maintenant réinterprétée.

Troisième argument en faveur de la thèse proposée : une référence philosophique est introduite, illustrée par deux exemples factuels et commentée par l'opposition de deux concepts traditionnels.

justification des associations et des manifestations en leur faveur. C'est parce qu'ils placent l'homme au-dessus du citoyen que les défenseurs des sans-papiers peuvent prétendre agir légitimement en se révoltant contre l'ordre établi.

* * *

Si la révolte contre l'ordre établi apparaît d'abord comme une menace qui pèse sur le contrat social, il apparaît finalement que le désordre, illégal, peut être légitimé au nom de la morale et de ses valeurs de rang supérieur : la préservation des intérêts les plus élevés de l'humanité, la sécurité, la liberté, l'égalité.

La conclusion rappelle les étapes de l'argumentation, donne la solution au problème initial et s'achève sur un point final.

Tout ça pour ça ?

Il ne pouvait être question d'attendre des élèves qu'une fois ce corrigé distribué, lu et commenté en classe, ils s'y réfèrent pour l'imiter. Son but n'a jamais été que de mettre au net une trace du travail fait en classe. S'il peut avoir valeur d'illustration d'une démarche, il ne saurait avoir le statut d'un modèle. A elles seules, les difficultés rédactionnelles rencontrées par la plupart rendraient leur démarche d'imitation vaine et ridicule. Les progrès les plus significatifs observés ont porté sur la *lecture du sujet*, spécialement de la question d'argumentation désormais comprise comme *remise en question* d'un point de vue, d'une opinion ou d'une position philosophique déjà exprimée. Au-delà de l'exercice scolaire, c'est la *fonction de l'enseignement de la philosophie* qui a pu être approchée : face à un discours normatif (« c'est pas bien de créer la pagaille », ou : on ne peut raisonnablement pas se révolter contre l'ordre établi) et aux difficultés qu'il pose dès qu'on le remet en question (ici, l'attitude légaliste peut conduire à l'acceptation de l'oppression), un nouveau concept est requis, qu'il s'agit de convoquer (ici, non plus celui de légalité, mais celui de légitimité). L'enseignement de la philosophie est *enseignement de concepts* ; il passe par la mise en évidence de leur origine, des raisons de leur création : répondre à une question nouvelle ou aux rebondissements d'une question ancienne. Au-delà du seul enseignement de la philosophie, c'est l'apprentissage de la mise en ordre, du *classement* de faits, d'idées, de références, que l'exercice semble favoriser. Depuis l'analyse du sujet dans sa littéralité jusqu'aux synthèses successives, formulation du problème, plan, rédaction de la conclusion, l'exercice permet de montrer qu'une information donnée n'a d'intérêt qu'*ordonnée* à ce qui la justifie. En cela, c'est la *pertinence* que l'enseignement de la philosophie contribue à enseigner.

Pour l'enseignant, le risque principal qui demande à être conjuré est celui d'un enseignement de la philosophie qui tournerait à l'histoire des idées, les activités de lecture et d'écriture telles qu'elles sont proposées ne consistant plus alors qu'à servir de prétexte à un simple contrôle de connaissances. L'objectif de l'épreuve de philosophie

étant l'exercice du jugement, c'est dans la confrontation des positions plutôt que dans l'exposé des positions elles-mêmes que l'on trouvera le gage d'une prise de position personnelle justifiée. De même, c'est dans la prise en compte de *la question posée telle qu'elle est posée* que l'on distinguera un exposé informatif — du type : « A la suite des stoïciens Descartes dit qu'il " vaut mieux changer ses désirs plutôt que l'ordre du monde " alors que Thoreau, à la suite de la Constitution montagnarde de 1793 et de son droit à l'insurrection plaide pour une " désobéissance civile " » — d'un exposé argumentatif — du type : « parce que se soumettre à " l'ordre du monde " c'est se soumettre à l'oppression, il est justifié de se révolter contre l'ordre établi, au nom de la liberté ». C'est encore dans *la lecture du sujet dans sa littéralité* que l'on distinguera un développement *sur* « la révolte » ou *sur* « l'ordre établi » en général d'une argumentation qui reconnaît un problème et qui tâche de proposer une solution. Parce que la question : « Peut-on justifier la révolte contre l'ordre établi » n'est pas : « La liberté est-elle dans la révolte ? », ni : « La révolte contre l'injustice est-elle compatible avec la recherche du bonheur ? », ni même : « A-t-on le droit de se révolter ? », les problèmes posés par le thème de « la révolte » sont toujours différents. C'est à travers cette lecture du sujet, le repérage de ses présupposés, de ses implications et de ses ambiguïtés, qu'apparaît d'emblée, c'est-à-dire dès l'introduction, l'inscription de la démarche argumentative dans l'exercice d'une bien nommée « réflexion personnelle », juste indicateur de la réussite. Dès lors, la maîtrise de l'histoire de la philosophie n'est plus le critère et c'est bien la démarche qui est valorisée. Dans notre exemple, si la *sécurité*, la *liberté* ainsi que l'*égalité* ont bien été mises en avant, quoique de façon tout à fait éparse dans les copies, ce ne fut jamais en rapportant la première à Hobbes, la seconde à Locke et la troisième à Rousseau, comme le voudrait la rigueur académique. Sans doute est-il dans le rôle du correcteur de savoir valoriser l'implicite présent dans les copies — fût-il peut-être inconscient — et de juger de la cohérence de l'argumentation plutôt que de la restitution de l'histoire de la philosophie telle que les candidats la suggèrent, en l'occurrence de la philosophie du contrat social dont on conviendra qu'elle passe par des auteurs très distincts que la conclusion du corrigé proposé plus haut réunit hâtivement sous la rubrique des « intérêts les plus élevés de l'humanité ».

Tout ça pour ça ! — pour une culture du débat dont l'enjeu est, au fond, la vitalité de la démocratie.

¹ *Sujet disponible à l'adresse suivante :*

<http://www.sujets-examens.chlorofil.fr/upload/pdf/annales2012/2012-BAC32-NOR-ME-RE.pdf>

² Sur le TBI (et le TNI, Tableau Numérique Interactif), on trouvera une sitographie et une bibliographie à la page suivante : Académie de Poitiers, *Usages du numérique éducatif*, « Boîte à outils TICE » : <http://ww2.ac-poitiers.fr/matice/spip.php?article99>

³ Molière, *Le bourgeois gentilhomme*, Acte II, scène 4, 1670.

⁴ Cf. saint Paul, *Epître aux Romains*, 13, 1, traduction Louis Segond, 1910 : « Que toute âme soit soumise aux autorités supérieures ; car il n'y a point d'autorité qui ne vienne de Dieu, et les autorités qui existent ont été instituées de Dieu ».