

UAA L’Etat, pourquoi ? Jusqu’où ?¹

Table des matières

Introduction : Pourquoi ce choix ? – Pour quelles classes et pourquoi ?.....	1
Pourquoi ce choix ?.....	1
2. Pour quelles classes et pourquoi ?.....	2
I. La force et la répression d’Etat.....	2
Séquence 1 : Etat et répression.....	2
Séquence 2 : Le problème de la force d’Etat : force et justice.....	4
II. Le droit et l’Etat.....	6
Séquence 3 : Pourquoi le droit ? (illustration par le jeu, d’un thème philosophique).....	6
Séquence 4 : Signification du droit.....	7
EVALUATION :.....	8
III. L’obéissance à l’Etat.....	9
Séquence 5 : obéissance et liberté.....	10
Séquence 6 : Confrontation des idées sur le bien-fondé et les limites de l’obéissance (confrontation argumentée des points de vue par une prise de parole organisée).....	11
Conclusion de la séquence :	12
DOCUMENT ANNEXE 1 (image).....	13
DOCUMENT ANNEXE 2 (Pascal, Pensées).....	14
DOCUMENT ANNEXE 3 (Rousseau, Du contrat social).....	14
DOCUMENT ANNEXE 4 (Rousseau, Du contrat social).....	15
DOCUMENT ANNEXE 5 (Spinoza, Traité théologico-politique).....	16
DOCUMENT ANNEXE 6 (Thoreau, Désobéissance civile).....	18

Introduction : Pourquoi ce choix ? – Pour quelles classes et pourquoi ?

Nous avons choisi de traiter dans ce dossier, la question de l’Etat.

L’UAA demande aux élèves de questionner sa raison d’être ainsi que ses limites.

Pourquoi ce choix ?

1. Le choix :

La question de l’Etat renvoie à **la figure de l’autorité**.

S’il y a bien une question qui revient et qui est souvent source de conflits et de tensions psychologiques pour les élèves et entre les élèves et l’école, c’est bien **la question de l’autorité qui s’exerce sur eux**.

Celle de la famille parfois, celle de l’école pour ce qui nous concerne et par extension, celle de

¹ Travail réalisé par Hervé Caparros dans le cadre du cours de didactique de la philo et citoyenneté du certificat de l’UCL, année académique 2017-18.

l'Etat.

Celle-ci entraîne pourtant deux attitudes paradoxales chez nos élèves :

Il y a d'une part un immense besoin de vérité, d'absolu et de liberté qui s'accorde mal avec les contradictions et les fautes dont l'autorité, quelle qu'elle soit, se rend parfois coupable.

Le problème de l'autorité injuste est particulièrement mal vécu à cet âge, qui marque un pas de plus vers l'âge adulte et par conséquent, le risque de développer une vision pessimiste de la société et de l'Etat est présent et peut contribuer à un mal-être social, voir une marginalisation qui peut être lourde de conséquence. (Perte de repère, délinquance, dépression)

Pourtant on se trouve également aux prises avec une vision complètement naïve et fantasmée d'une autorité qui serait bonne par elle-même et qui ne doit souffrir d'aucune remise en question et qui fait de l'individu un être obéissant mais sans conscience réelle de ce qu'il est et du monde qui l'entoure.

il nous apparaît important donc de revenir sur la **raison d'être de l'Etat comme figure de l'autorité pour le situer à sa juste place entre autorité liberticide et violente et autorité idéale et incontestable.**

2. Pour quelles classes et pourquoi ?

Le public visé est celui de 5^{ème} secondaire général dans une école à forte population issue de l'immigration, essentiellement turque et marocaine, avec des classes de 20 élèves en moyenne.

La question du **rôle que les élèves peuvent jouer dans la société, l'usage de leur liberté** et leur volonté de comprendre ce qu'il se passe dans le domaine politique peut se poser avec plus d'acuité, étant donné qu'ils sont à la fois dans l'idéalisme de l'adolescence mais aussi dans le réalisme de l'âge adulte.

On peut, à cet âge, **éveiller leur désir d'influer sur l'autorité de l'Etat** lorsque celle-ci ne leur paraîtrait pas légitime et donc leur apprendre à l'identifier et à la discuter.

En filière générale, **les élèves sont mieux outillés du point de vue du vocabulaire** pour différencier des concepts proches (légitimité/légalité, autorité/autoritarisme)

1. La force et la répression d'Etat

Séquence 1 : Etat et répression

On abordera d'abord l'Etat par sa dimension la plus visible : la dimension répressive. Ceci afin de disposer d'un socle suffisamment tangible pour discuter du concept de légitimité et

donc de traiter la question l'Etat à travers ce qui peut le remettre en question.

La séquence se déroule le matin, idéalement à la deuxième ou troisième heure, les élèves m'ont paru plus concentrés à ce moment-là.

Elle est conçue pour durer 50 mn ; ce laps de temps prend en considération les digressions possibles et le temps de réflexion accordé aux élèves.

La séquence est basée sur les compétences suivantes : conceptualiser – Adopter une posture critique.

Méthode utilisée : Analyse et discussion autour d'une image à travers des questions orientées. (Cf. Document annexe 1)

A partir d'un document présentant la force répressive de l'Etat, réfléchir aux concepts de force et de violence en cherchant voir si on peut les légitimer ou délégitimer.

L'image est l'accroche la plus simple car elle évoque les idées sans courir le risque de confusion due à la compréhension du vocabulaire toujours incertaine.

Déroulement séquence :

- **Donner l'image et laisser s'interroger les élèves sur le sujet dont il est question.**

Très vite, tout le monde identifie les forces dont-il s'agit et le problème soulevé : les violences policières (adéquation vérifiée de l'outil avec sa compréhension par les élèves, car pas d'intervention du professeur.)

- **Essai d'une question orientée pour permettre aux élèves de faire des mots forces et violences des concepts philosophiques :** la force dont il est question ici a-t-elle un sens particulier qui la différencierait d'un autre ?

Les élèves arrivent à trouver les sens de force physique, d'obligation, de violence.

Quelques-uns dérivent vite vers les injustices et les bavures policières, d'autant que le document les oriente facilement dans cette direction.

Ils arrivent à trouver, grâce, à cette question que la force sert à quelque chose, en général ils trouvent qu'elle sert à faire régner l'ordre, au moins en théorie.

Pourtant certains remarquent que l'image suggère que la violence policière est sans fondement et sans légitimité.

- **Deuxième question en rapport à ce retour des élèves :** y-a-t-il alors une force qui ne fait pas régner l'ordre ? Et peut-on dire que les forces de Police sont de cet ordre ? La réponse renvoie à la force qui détruit, qui casse, ils l'assimilent à la violence, une élève parle de forces de la nature, des éléments naturels.

Ils font la distinction alors entre les objectifs d'une force qui est là pour détruire et celle qui est là pour organiser ou faire respecter quelque chose.

- à l'issue de cette séquence, les élèves ont pu se confronter à la notion de violence et de force et pu identifier ce qui caractérisait spécifiquement la force policière, par rapport à la force brut et sans objet : elle met de l'ordre

Limites de la séquence :

Elle mise sur la participation des élèves, elle limite la possibilité d'une réelle autonomie de pensée étant donné qu'elle nécessite régulièrement l'intervention du professeur, notamment à travers des questions orientées.

Plusieurs fois, par contre, les élèves arrivent à comprendre et admettre qu'il y a deux conceptions différentes de la force, une qui peut avoir sa raison d'être et l'autre qui reste illégitime.

Les élèves restent sur une interrogation car le fin mot de la question : « de quel genre de force la Police fait-elle l'usage » reste sans réponse définitive à l'issue de la séquence.

Cette apparente limite me paraît plutôt saine dans la mesure où les élèves sont confrontés au fait qu'on ne peut pas tout savoir et avoir tout de suite et qu'elle les confronte par ailleurs avec la raison d'être du questionnement philosophique : mettre en perspective.

Conclusion de la séquence :

La conceptualisation des termes de force et violence a été rendue possible par la confrontation à l'image.

Les élèves peuvent, avec leur vocabulaire, identifier et définir la force de deux manières différentes et ainsi adopter une posture critique vis-à-vis de l'image et du message que l'on veut y diffuser.

Evaluation de la séquence. (Outre les compétences vues plus haut, on travaille ici la capacité des élèves à transférer un savoir.)

Dans la scène suivante, identifier et caractériser les concepts de force vus en cours.

Pondération /5

« Marie se rend au travail, tôt le matin. Sur le chemin, elle rencontre des voleurs qui lui vident son sac et l'empêchent de se débattre en la maintenant au sol.

Heureusement deux hommes passent par là et se précipitent vers les agresseurs avec violence car ils pratiquent les arts martiaux.

Les coups pleuvent et une bagarre générale éclate.

Sur ces événements, une voiture de Police s'arrête et les policiers, employant des menottes, emmènent tout le monde au poste de police le plus proche »

Séquence 2 : Le problème de la force d'Etat : force et justice

Illustration des problèmes liés à l'usage de la force d'Etat par un texte philosophique.

Comme pour la séquence 1, l'idéal est de donner celle-ci le matin en deuxième ou troisième heure. Elle est censée durer 50 mn également, mais prévoit éventuellement d'empiéter sur la séquence 3.

La séquence est basée sur la compétence : lire comprendre et analyser un texte philosophique.

Méthode utilisée : analyse d'un court texte philosophique de Pascal en rapport à la force. **(Cf. Document annexe 2)**

Nous optons ici pour la lecture d'un texte car les élèves sont restés sur un questionnement à la fin de la première séquence.

A ce stade, le questionnement étant en route, nous prenons l'option de confronter ces questions à l'éclairage d'un philosophe, car il nous semble que la curiosité éveillée lors de l'accroche peut leur permettre d'avoir également la curiosité de voir ce qu'en dit un philosophe.

Déroulement séquence :

Donner le texte et attendre les réactions.

- La lecture est trop superficielle en général, elle souffre d'un manque de concentration et de la volonté d'en finir vite.

On remarque que : le vocabulaire, même simple, n'est pas toujours assimilé, que la logique du texte rebute par sa construction curieuse qui utilise les mots forces et justice en miroir pour les mettre en question.

Deux ou trois élèves disent qu'ils n'ont rien compris, ce qui me semble sur le coup plutôt signifier : « je n'ai pas lu attentivement »

Pour vérifier cela, la méthode utilisée est la relecture lente insistant sur les moments importants du texte, par le professeur.

- Les soupçons se confirment, après quelques précisions apportées sur le vocabulaire clé du texte (nécessaire, tyrannique) et une lecture concentrée, les réactions sont plus adéquates et font remarquer que la justice a besoin de la force pour s'appliquer et que la force est dangereuse si elle ne sert pas la justice.

On peut conclure de cette approche par le texte, que les élèves sont aptes à comprendre un texte à leur portée, pour peu que quelque chose les motive à le comprendre.

Je pense que le professeur reste le principal moteur de la motivation de lecture d'un texte, en montrant sa propre motivation.

- Pour faire le lien avec la séquence 1, il reste à savoir ce que dit Pascal de la force à la fin du texte, mais personne ne trouve finalement qu'il reste sur une ambiguïté vis-à-vis de l'usage de la force et que celle-ci, même lorsqu'elle sert la justice, peut la dominer et s'en donner les apparences.

Ainsi, on n'est jamais assuré que la force soit tout à fait fondée en principe, elle peut toujours conserver sa spécificité et contredire la justice et la force utilisée par l'Etat pourrait bien n'être qu'une tentative de domination et d'asservissement déguisée, il faut donc lui préférer le concept de droit, qui va substituer l'obligation à la nécessité.

A l'issue de la séquence, les élèves ont compris l'éclairage philosophique donné par Pascal sur la force.

Cependant, la compétence lire, comprendre et analyser un texte philosophique est difficile à mettre en œuvre, tant elle est parasitée par des difficultés liées à l'approche de la lecture et des textes.

Elle est parasitée aussi par le contexte d'une classe nombreuse, pour les classes en dessous de 20 élèves, il est plus facile de rentrer dans une lecture concentrée.

Par exemple, dans telle classe de 5ème les tables forment un U et permettent d'éviter une trop grande proximité des élèves entre eux, facilitant la disposition à la lecture.

Limites de la séquence :

Comme dit plus haut, l'intervention du professeur est capitale dans la démarche analytique des élèves, qui butent beaucoup sur le texte comme outil d'apprentissage.

Après coup, cette limite nous permet de nous questionner sur le travail du commentaire de texte, ne faudrait-il pas aborder la technique de l'analyse de texte d'abord ? Mais une difficulté apparaît ici, pourquoi refaire au cours de CPC ce qui est prévu dans le cadre des compétences d'un cours de français ? Nous devrions alors, en plus d'un travail à faire sur des compétences propres à la philosophie, être attentifs à retravailler des compétences censées être acquises par ailleurs et censées servir de prérequis pour ce cours.

Conclusion de la séquence :

Malgré tout, le concept de force légitime est mieux compris à l'issue de la lecture du texte, même s'il faut insister beaucoup.

II. Le droit et l'Etat

Séquence 3 : Pourquoi le droit ? (illustration par le jeu, d'un thème philosophique)

Approche ludique de la thématique du droit chez Rousseau, à travers l'exemple des règles d'un jeu : le Football.

L'idée ici est d'aborder la thématique du droit comme convention et de la raison d'être de l'Etat, comme alternative à l'usage de la force brute, à travers la mise en pratique réelle de la fonction étatique.

A travers l'observation d'un jeu et la compréhension de ses règles, nous avons l'intention de faire ressentir aux élèves, ce que le droit et les règles peuvent permettre et en quoi la force doit être remplacée par le droit, en illustrant de façon ludique le texte de Rousseau (**Cf. Document annexe 3**)

Les séquences 3 et 4 sont basées sur la compétence: exercer un retour réflexif sur une pratique

Méthode utilisée : Organisation d'une partie de foot dans le jardin de l'école.

6 élèves contre 6 – 2 arbitres - Le reste de la classe (8 élèves) sont répartis comme spectateur du jeu et doivent prendre des notes.

Le jeu se déroule en fin d'après-midi, un bon moment pour apprendre tout en relâchant le stress de la journée.

Le tout est fixé à 50mn à partir du moment où le jeu commence, les différentes observations seraient remises et discutées à la séquence suivante.

Ces notes doivent mettre en évidence :

- Le rôle des règles dans un jeu (le droit)
- La réaction des joueurs pendant le jeu (la force, ou les différentes approches du concept de force si

les élèves les identifient)
- La fonction et la réaction des arbitres.

Déroulement séquence :

- Le déroulement de la partie se fait sans problème, je dois être attentif à ce qu'il n'y ait pas de débordement et que l'on reste bien dans l'optique d'une pratique qui doit servir le cours.
Il n'y a pas de tentative de saboter la séquence, mais le doute subsiste sur la mise en pratique d'une telle didactique si on ne connaît pas bien sa classe.
Nous pouvons remplacer cette séquence, le cas échéant, par le visionnage d'un extrait de match, qui présenterait des caractéristiques d'usage de la force légitime et illégitime (L'équipe de France de 2006 par exemple avec l'expulsion de Zidane)

Limites de la séquence :

Il faut me semble-t-il bénéficier de la confiance et de la bonne volonté des élèves, donc à n'essayer que devant une classe bien maîtrisée.
Je m'implique physiquement et intellectuellement pour ne pas leur permettre d'oublier l'objectif c'est-à-dire, « jouer » le droit à travers la pratique d'un match de football, il y a toujours le risque que le ludique l'emporte sur le didactique.

Conclusion de la séquence :

Les élèves n'ont pas l'impression de travailler, la fonction ludique de la séquence est réussie et contribue à une motivation dans l'attente du prochain cours.

Séquence 4 : Signification du droit

Retour des observateurs sur la séquence 3
Durée prévue : **20 à 30mn** de cours.

Méthode utilisée : lecture de notes prises par les élèves lors du match.

Déroulement séquence :

- Il s'agit d'arriver ici à comprendre de l'intérieur, par analogie au jeu, les différentes raisons d'être de l'Etat.
Conformément aux consignes destinées aux observateurs de la séquence 3, le retour doit mettre en évidence :
La fonction d'ordre, fonction de contrôle de la violence par le droit et protection de l'individu.
J'attends du retour des élèves sur le match qui s'est déroulé, qu'il mette en évidence ces trois points.
Un élève remarque que sans l'arbitre, les joueurs « feraient n'importe quoi », en poussant un peu sur la signification de ce « n'importe quoi » j'obtiens la réponse que le plus costaud pourrait frapper le plus faible.

L'arbitre est identifié comme celui qui « maintien le jeu », selon le vocabulaire utilisé par un élève.

- Je pose ensuite une question pour orienter la réponse vers l'idée que la règle protège l'individu :
« Au-delà du maintien du jeu, que permet aussi la fonction de l'arbitre » ?

Un élève formule maladroitement que c'est pour protéger et pour interdire ce qui peut faire mal.

- Je demande aux élèves observateurs de comparer l'agressivité des joueurs et la force de celui qui pourrait frapper le plus faible en partant de la remarque de l'élève faite plus haut.

L'agressivité est nécessaire au jeu remarquent la plupart, alors que celui qui frappe car il est le plus fort, contribue au désordre.

Les élèves retrouvent la thématique des séquences 1 et 2 mais l'ont maintenant expérimenté eux-mêmes.

- Le reste de la séquence comprend l'intervention du professeur, qui fait une lecture commentée du texte de Rousseau qui a servi de référence aux séquences 3 et 4. **(15 mn de prises de notes)**

Limites de la séquence :

Elle dépend beaucoup du bon déroulement de la séquence 3 et demande beaucoup de bonne volonté de la part des élèves dans le fait de faire les bonnes observations.

Il n'est pas évident qu'ils puissent relever ce qui va être ensuite important pour discuter la question du droit et de l'Etat par rapport à une didactique qui n'y est pas directement liée.

Pour que les questions « collent » à la thématique, il faut le cadrage systématique du professeur, qui peut malgré lui influencer ce que les élèves ont intégré sans savoir s'ils l'ont réellement intégré.

Conclusion de la séquence :

L'analogie est un bon moyen d'intégrer les concepts, surtout quand elle ressort d'une pratique concrète que l'on a expérimenté soi-même.

Ils comprennent ainsi que : l'organisation est une condition important de l'existence, du jeu d'une part et par analogie, de la société et de l'Etat.

Que les règles existent pour mettre une limite à la force brute, que l'Etat existe pour mettre aussi une limite à la force brute.

Par l'intermédiaire de l'arbitre dans le jeu, par l'intermédiaire de la Police en ce qui concerne l'Etat.

EVALUATION :

À l'issue des quatre premières séquences nous attendons des élèves :

- Qu'ils puissent montrer leur compréhension des concepts de force puis l'utiliser dans le contexte de l'évaluation choisie.

- Qu'ils prennent du recul pour être capable, grâce à leur compréhension du cours, de prendre parti pour et contre un point de vue, c'est-à-dire en faire ressortir la ou les difficultés.

- Qu'ils puissent au moins analyser un court extrait ou une citation.

Déroulement de l'évaluation :

Pondération totale /15

- Vérification de la compétence analyser un texte philosophique. Rousseau, (Cf. Document annexe 4) Pondération /5

1. Trouver la thèse de l'auteur et la formuler avec ses propres mots en une ou deux phrases.

- sanctionner le contresens /3 – reformulation correcte /2

2. Vérification de la compétence conceptualiser /5

Expliciter les deux sens différents du mot force utilisé dans ce texte /2 – Expliquer l'expression « on le forcera à être libre » /3

La première question permet de vérifier que les élèves ont bien retenu la distinction entre la force légitime et illégitime

La deuxième permet de voir si les élèves arrivent à appliquer cette distinction ici.

Rousseau fait la différence entre l'obligation et la force, comme nous l'avons vu et que l'on est dans le cas d'une force qui s'exerce par le droit et non par la violence.

3. Vérification de la compétence adopter une posture critique.

Pondération /5

Question : Quelles difficultés peut entraîner l'affirmation de Rousseau « On le forcera à être libre » par rapport au travail effectué en classe dans les trois premières séquences.

1. Par rapport au document 1 /1

2. Par rapport au texte de Pascal. /2

3. Conclusion et synthèse de l'évaluation /2 : expliquer en une phrase ce que vous avez retenu de la différence entre le droit et la force

L'élève est capable de produire une pensée, même courte et synthétique qui met en évidence le rapport du droit et de la force.

Production minimum attendue : faire la distinction entre la force qui détruit et celle qui peut organiser ; production idéale : Introduire la différence entre nécessité et obligation.

III. L'obéissance à l'Etat

Séquence 5 et 6 (conçues comme deux parties complémentaires de la même séquence) :

Eclairer la notion d'obéissance et son rapport à la liberté, pour justifier ou contester le respect de l'Etat par l'individu.

Séquence 5 : obéissance et liberté.

Introduction de la séquence : Aborder la notion d'obéissance

Maintenant que les élèves ont intégré le pourquoi des règles, il nous apparaît intéressant de les confronter à l'idée d'obéissance. Si nous devons obéir, cette obligation ne nous prive-t-elle pas de liberté ?

Nous nous basons sur le travail de la compétence Questionner.

En organisant la prise de parole, il s'agit de recueillir le maximum de points de vue sur la question suivante : Obéir, nous prive-t-il de liberté ? (**5 minutes maximum doivent être consacrées à cette introduction.**)

La première impression générale est d'assimiler l'obéissance à l'obligation et donc de l'opposer à la liberté.

Il y a une difficulté à faire le lien avec ce que nous avons travaillé dans les séquences précédentes. Nous voudrions que les élèves arrivent à penser l'obéissance sur le modèle de l'obéissance des joueurs lors de la séquence du match de football, mais ils ne le font pas spontanément, ils restent sur une idée préétablie de ces notions sans les modifier pour l'instant.

La confrontation aux différentes réponses possibles, se fait dans la suite de la séquence.

La séquence est basée sur la compétence : Prendre position de manière argumentée

Méthode utilisée : confrontation de deux points de vue opposés sur la notion d'obéissance à l'Etat, par la lecture et l'analyse de deux extraits de texte de Spinoza et Thoreau (**Cf. Documents annexes 5 et 6**)

Déroulement séquence :

Le travail et l'évaluation de la compétence : analyser un texte philosophique a fait progresser les élèves dans leur approche et leur aptitude à lire un texte philosophique.

Les extraits que nous proposons sont courts et sans jargon et permettent une compréhension que nous espérons rapide qui permettra ensuite de diviser la classe en deux par rapport à l'option philosophique choisie.

- Lecture : **10mn**

- Question du professeur destinée à vérifier si les élèves sont dans le contresens par rapport à l'interprétation des textes : quelles sont les thèses défendues par chacun des auteurs ? **5mn de réponses.**

Réponses espérées : L'obéissance ne prive pas directement de liberté si elle a pour but l'intérêt de celui qui obéit – L'obéissance signifie faire la volonté de l'Etat contre l'individu.

Réponses obtenues : « L'Etat nous empêche d'être libre, il faut aussi obéir aux lois, il y a des règles » tout ceci donne une impression de confusion des élèves qui restent sur quelques idées reçues. Il s'agira dans les deux séquences de les confronter à leur point de vue.

- Une fois la thèse identifiée, séparer la classe en deux en laissant le choix aux élèves de se situer pour ou contre l'une ou l'autre. Attention il faudra argumenter pour justifier son choix.

5mn de réflexion.

- préparation de l'argumentation dans les deux groupes : un élève prend note pour l'ensemble du groupe des différents arguments à avancer dans la séquence suivante : **10mn (en tout, 35mn pour cette première partie de séquence, 10 à 15mn restant prennent en compte le temps d'installation et le suivi du travail des élèves pendant la séquence)**

Séquence 6 : Confrontation des idées sur le bien-fondé et les limites de l'obéissance (confrontation argumentée des points de vue par une prise de parole organisée)

Méthode utilisée : débat organisé entre élèves (conçu et réalisé pour une classe de moins de 20 élèves de préférence)

Elle est basée sur la **séquence 5** et la compétence prendre position de manière argumentée.

Elle donnera lieu dans le temps imparti restant, aux corrections, remarques et à l'éclairage du professeur via une prise de notes.

Déroulement de la séquence :

- échange des différents arguments : **20 mn**

L'échange est strictement encadré, avec des arguments clairs et courts, le porte-parole évoque tous les arguments de son groupe et le groupe adverse prend note des arguments. Il faut désigner au préalable un responsable de cette prise de note.

Pendant la lecture des arguments, il est interdit de réagir.

Ensuite, l'autre groupe fait de même.

A l'issue de l'échange des arguments, la prise de note doit permettre de manifester son accord ou désaccord.

- éclairage et commentaires du professeur, via un cours ex cathedra, sur les différents textes et leur apport philosophique vis-à-vis de la thématique : **20 mn**

D'une part sur l'obéissance libératrice d'un individu devenu sujet obéissant à ce qui sert ses intérêts avec Spinoza et sur les obstacles que l'Etat dresse devant l'individu empêchant ainsi l'accès de l'individu au bonheur, avec Thoreau.

Le cours ex cathedra et la prise de note se justifient maintenant que les élèves ont réfléchi par eux-mêmes et qu'ils attendent de savoir lequel des deux « camps » à raison. Ils attendent visiblement une réponse claire ; à défaut le commentaire leur permet de prendre de la hauteur et nous semble important en termes d'apport intellectuel pour nourrir leur réflexion qui cherche toujours à schématiser et réduire un point de vue.

- **10mn** restant, prenant en compte le temps d'installation de la séquence et les remarques éventuelles des élèves.

Limites des séquences 5 et 6 :

Le temps imparti est bien trop court pour mettre correctement en place ce genre de didactique. On hésite constamment entre la séquence unique ou la division en deux séquences.

Il est regrettable également, que ce genre de choix pédagogique pourtant utile, se solde par l'intervention systématique du professeur en dépit de ce qui n'a pas été intégré par l'élève.

La difficulté de l'expression écrite limite aussi la portée de l'exercice.

Pour pallier à ce genre d'inconvénient, il faut presque systématiquement opter pour la division en deux séquences mais on se confronte alors au problème de la perte de concentration et de motivation face au travail déjà effectué et au problème de l'absence de certains élèves présents à la séquence précédente.



philocité

Tout ceci donne une impression « décousue » dans le fil conducteur du travail pédagogique, qui rend inefficace l'ancrage des apprentissages.

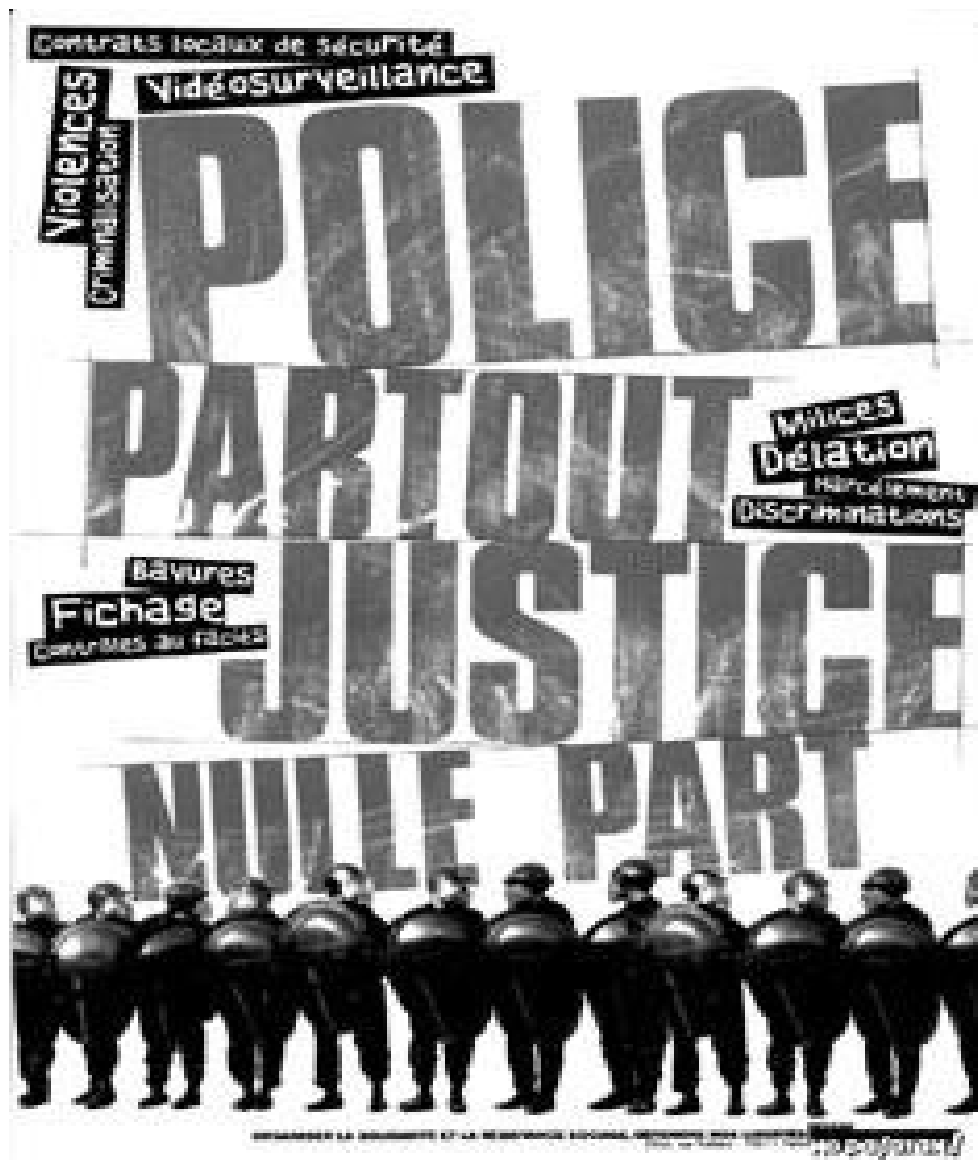
Conclusion de la séquence :

En termes de réalisation de la compétence visée, le choix didactique s'est justifié il permet aux élèves de s'approprier la pensée d'un auteur pour le justifier ou le contredire, mais il reste le problème du temps dont il faut tenir compte pour répartir efficacement sur deux séquences le travail à effectuer.

Malgré cela, les élèves manifestent des idées intéressantes qui demandent à être développées, comme l'idée que l'Etat ne laisse pas la place suffisante pour faire ce que l'on désire ou au contraire que l'Etat n'est pas comme un pouvoir inflexible qui voudrait nous dominer.

ANNEXES

DOCUMENT ANNEXE 1 (image)



DOCUMENT ANNEXE 2 (Pascal, Pensées)

Il est juste que ce qui est juste soit suivi ; il est nécessaire que ce qui est le plus fort soit suivi.

La justice sans la force est impuissante ; la force sans la justice est tyrannique.

La justice sans force est contredite, parce qu'il y a toujours des méchants. La force sans la justice est accusée. Il faut donc mettre ensemble la justice et la force, et pour cela faire que ce qui est juste soit fort ou que ce qui est fort soit juste.

La justice est sujette à dispute. La force est très reconnaissable et sans dispute. Aussi on n'a pu donner la force à la justice, parce que la force a contredit la justice et a dit qu'elle était injuste, et a dit que c'était elle qui était juste.

Et ainsi ne pouvant faire que ce qui est juste fût fort, on a fait que ce qui est fort fut juste.

Pascal, Pensées, Fragment 94, p101. Ed Folio Classique.

DOCUMENT ANNEXE 3 (Rousseau, Du contrat social)

Le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir. De là le droit du plus fort ; droit pris ironiquement en apparence, et réellement établi en principe. Mais ne nous expliquera-t-on jamais ce mot ? La force est une puissance physique ; je ne vois point quelle moralité peut résulter de ses effets. Céder à la force est un acte de nécessité, non de volonté ; c'est tout au plus un acte de prudence. En quel sens pourra-ce être un devoir ?

Supposons un moment ce prétendu droit. Je dis qu'il n'en résulte qu'un galimatias inexplicable. Car sitôt que c'est la force qui fait le droit, l'effet change avec la cause ; toute force qui surmonte la première succède à son droit. Sitôt qu'on peut désobéir impunément on le peut légitimement, et puisque le plus fort a toujours raison, il ne s'agit que de faire en sorte qu'on soit le plus fort. Or qu'est-ce qu'un droit qui périt quand la force cesse ? S'il faut obéir par force, on n'a pas besoin d'obéir par devoir, et si l'on n'est plus forcé d'obéir, on n'y est plus obligé. On voit donc que ce mot de droit n'ajoute rien à la force ; il ne signifie ici rien du tout.

Obéissez aux puissances. Si cela veut dire : cédez à la force, le précepte est bon, mais superflu, je réponds qu'il ne sera jamais violé. Toute puissance vient de Dieu, je l'avoue ; mais toute maladie en vient aussi. Est-ce à dire qu'il soit défendu d'appeler le médecin ? Qu'un brigand me surprenne au coin d'un bois : non seulement il faut par force donner la bourse, mais quand je pourrais la soustraire suis-je en conscience obligé de la donner ? Car enfin le pistolet qu'il tient est aussi une puissance.

Convenons donc que force ne fait pas droit, et qu'on n'est obligé d'obéir qu'aux puissances légitimes. Ainsi ma question primitive revient toujours.

Rousseau, Du Contrat Social. Livre I, ch III

DOCUMENT ANNEXE 4 (Rousseau, Du contrat social)

Afin donc que le pacte social ne soit pas un vain formulaire, il renferme tacitement cet engagement qui seul peut donner de la force aux autres, que quiconque refusera d'obéir à la volonté générale y sera contraint par tout le corps : ce qui ne signifie autre chose sinon qu'on le forcera d'être libre ; car telle est la condition qui, donnant chaque citoyen à la patrie le garantit de toute dépendance personnelle ; condition qui fait l'artifice et le jeu de la machine politique, et qui seule rend légitimes les engagements civils, lesquels sans cela seraient absurdes, tyranniques, et sujets aux plus énormes abus.

Rousseau. Du Contrat Social. Livre I, Ch VII

DOCUMENT ANNEXE 5 (Spinoza, Traité théologico-politique)

On pense que l'esclave est celui qui agit par commandement et l'homme libre celui qui agit selon son bon plaisir. Cela cependant n'est pas absolument vrai, car en réalité être captif de son plaisir et incapable de rien voir ni faire qui nous soit vraiment utile, c'est le pire esclavage, et la liberté n'est qu'à celui qui de son entier consentement vit sous la seule conduite de la Raison. Quant à l'action par commandement, c'est-à-dire à l'obéissance, elle ôte bien en quelque manière la liberté, elle ne fait cependant pas sur-le-champ un esclave, c'est la raison déterminante de l'action qui le fait. Si la fin de l'action n'est pas l'utilité de l'agent lui-même, mais de celui qui la commande, alors l'agent est un esclave, inutile à lui-même ; au contraire, dans un Etat et sous un commandement pour lesquels la loi suprême est le salut de tout le peuple, non de celui qui commande, celui qui obéit en tout au souverain ne doit pas être dit un esclave inutile à lui-même, mais un sujet. Ainsi cet Etat est le plus libre, dont les lois sont fondées en droite Raison, car dans cet Etat chacun, dès qu'il le veut, peut être libre, c'est-à-dire vivre de son entier consentement sous la conduite de la Raison.

Spinoza. Traité théologico-politique. Chap XVI. Ed Garnier Flammarion, p267.

DOCUMENT ANNEXE 6 (Thoreau, Désobéissance civile)

La loi n'a jamais rendu les hommes un brin plus justes, et par l'effet du respect qu'ils lui témoignent les gens les mieux intentionnés se font chaque jour les commis de l'injustice. Le résultat courant et naturel d'un respect indu pour la loi, c'est qu'on peut voir une file de militaires, colonel, capitaine, caporal et simples soldats, enfants de troupe et toute la clique, marchant au combat par monts et par vaux dans un ordre admirable contre leur gré, que dis-je, contre leur bon sens et contre leur conscience, ce qui rend cette marche fort âpre en vérité et éprouvante pour le coeur.

Ils n'en doutent pas le moins du monde : c'est une vilaine affaire que celle où ils sont engagés. Ils ont tous des dispositions pacifiques. Or, que sont-ils? Des hommes vraiment?, ou bien des petits fortins, des magasins ambulants au service d'un personnage sans scrupules qui détient le pouvoir? Visitez l'Arsenal de la Flotte et arrêtez-vous devant un fusilier marin, un de ces hommes comme peut

en fabriquer le gouvernement américain ou ce qu'il peut faire d'un homme avec sa magie noire ; ombre réminiscente de l'humanité, un homme debout vivant dans son suaire et déjà, si l'on peut



philocité

dire, enseveli.

sous les armes, avec les accessoires funéraires, bien que peut être

Ni tambour, ni musique alors n'accompagnèrent

Sa dépouille, au rempart emmenée au galop ;

nulles salves d'adieu, de même, n'honorèrent

La tombe où nous avions couché notre héros.

La masse des hommes sert ainsi l'État, non point en humains, mais en machines avec leur corps.

H.D. Thoreau, La désobéissance civile. Ed Gallmeister, p8.