

Ressources pour la classe terminale préparatoire au baccalauréat professionnel

Français

Argumenter

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable du directeur général de l'Enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code de la propriété intellectuelle.

Juillet 2011

ARGUMENTER EN VOIE PROFESSIONNELLE QUELLE PROGRESSION ?

1- COMPETENCES

Dans le domaine de l'argumentation, quelles compétences un élève construit-il en passant de la classe de seconde à la classe terminale ? Pour répondre à cette question, il convient de définir ce qui est interrogé chez l'élève.

- **Seconde** : le champ de la réflexion est situé autour de « moi, mes goûts », il s'agit de construire le jugement de « je » sur ses propres opinions (« Des goûts et des couleurs, discutons-en ») et sur les informations qu'il reçoit (« Construction de l'information »).
- **Première** : le champ de la réflexion fait passer de « moi » à « nous, nos valeurs, nos opinions » (selon l'air du temps) confrontées à celles d'un autre temps (les Lumières) ; il s'agit de commencer à comprendre que dans le jugement que je vais énoncer (une action est-elle juste pour tout le monde ?) il y a l'Histoire (politique et sociale), l'histoire littéraire, l'histoire des mentalités (valeurs) qui font que le « je » qui s'exprime est porteur de l'histoire et des valeurs de la société / du groupe dans lequel il vit. L'élève apprend également à nuancer et enrichir son jugement à partir d'informations et d'avis de spécialistes des domaines scientifiques et techniques ; il apprend à utiliser des fictions comme exemples pour argumenter. Il accentue le travail de justification : il s'agit de compléter la capacité à convaincre un destinataire du bien-fondé de son opinion par la capacité de construire un discours cohérent sur le plan des idées.
- **Terminale** : le champ de la réflexion fait passer de « nous » à « l'Homme » : ce que mon expérience individuelle me dit, me fait découvrir, rejoint et interroge celle des hommes (qui m'ont précédé, qui sont ailleurs) pour interroger la nature humaine. L'homme est-il déterminé, est-il responsable, est-il libre ? Pour répondre à ces questions, bien évidemment mon expérience, mon vécu peuvent apporter des arguments, mais je sais que ma petite expérience personnelle doit s'enrichir de celle que transmettent la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences humaines. Qui suis-je pour dire que, oui ou non, l'homme est responsable de ses actes, quand mon expérience ne me donne comme terrain de réflexion que le fait de respecter ou non un panneau du code de la route, alors que d'autres expériences, qui sont à ma disposition, me permettent d'expérimenter un autre niveau de réflexion (et une autre universalité de la réponse) ? Les réflexions des survivants de l'Holocauste, Primo Lévi, le roman *Le rapport de Brodeck* (Philippe Claudel), le tableau *Guernica* de Picasso, le théâtre de Sartre et de Camus m'offrent le champ dont j'ai besoin pour comprendre comment la question se pose (et la question est difficile), comment certains ont répondu, comme je peux, moi, me projeter dans la réflexion et apporter une réponse « délibérative » (parce que ce n'est pas un problème de mathématique avec une solution binaire, oui ou non, universellement admise).

On vient d'identifier les compétences : affirmer un point de vue – argumenter pour prendre parti, convaincre – délibérer. Comment (par quelles capacités) se construisent-elles ?

2 - CAPACITES

✘ CLASSE DE SECONDE :

- Des goûts et des couleurs, discutons-en

- « Analyser et interpréter (une production artistique) » : il s'agit de penser juste (au sens de « précisément ») sur le sujet sur lequel on s'exprime.
- « Exprimer à l'oral et à l'écrit une émotion, un ressenti, une opinion » : ce que l'on pense, il faut pouvoir l'exprimer, le traduire, pour que l'autre le reçoive (sortir du « je », de la parole de connivence du groupe des pairs, s'exprimer pour autrui).
- « Construire une appréciation esthétique à travers un échange d'opinions, en prenant en compte le goût d'autrui » : il s'agit de construire une expression organisée, qui progresse en elle-même (par opposition à la structure du propos de l'enfant qui dit « et puis... et puis... et puis »), et qui entre dans le dialogique (prendre en compte le goût d'autrui ne signifie ni l'adopter ni se ranger à un goût consensuel, mais progresser par dialogisme : « Tu penses ceci à propos de ce sujet, eh bien moi je pense cela ; à ce que tu viens de dire, je peux répondre que... »).
- « Situer une production artistique dans son contexte, identifier les canons qu'elle sert et qu'elle dépasse » : il s'agit d'entrer dans la neutralité du savoir pour construire une pensée juste (exacte). Je peux dire ce que je ressens à condition que je respecte dans l'objet que j'examine ce qu'il est, la vérité d'un moment qu'il porte : à propos du jazz, cette musique, qui est née dans telle population des États-Unis, pour telle et telle raison, qui s'est développée selon tel schéma et a connu un succès mondial dans telle forme – par exemple, dans sa forme de blues nostalgique et sentimental – me semble désormais moins correspondre au besoin d'expression sociale et politique des banlieues, mieux porté par le rap, né à tel moment, en langue française, et qui donne au texte une part aussi importante que le travail musical).

✘ CLASSE DE PREMIERE

- Les Philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice

- « Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception » : cette capacité marque une progression par rapport à la dernière capacité citée pour la classe de seconde ; en classe de première, le travail se fait en reprise, continuité, complexification.
- « Exprimer à l'oral ses convictions, son engagement, son désaccord » : il s'agit cette fois d'une nouveauté dans les termes employés, qui visent l'implication consciente du sujet dans son propos. **Conviction** est plus fort que « goûts et couleurs », dont le choix renvoie à un registre léger. **Engagement** n'est pas synonyme d'avoir une opinion, le terme dit l'acceptation des risques encourus par le choix soutenu, risques qui vont de donner du temps, participer à une manifestation un dimanche au lieu de regarder la télévision, oser tenir tête à un groupe d'amis, à risquer sa vie. **Désaccord**, dans le contexte des Lumières, signifie non pas s'opposer à un copain au comptoir du café du commerce mais s'opposer aux règles sociales et politiques d'une société déterminée, autour de questions essentielles.
- « Prendre en compte le point de vue de l'autre, le reformuler **objectivement** » : c'est l'adverbe qui porte la capacité, passer de l'opinion de la classe de seconde à l'objectivité de la classe de première.
- « **Argumenter** à l'écrit : énoncer son point de vue, le soutenir par des arguments, conclure ». Il faut remarquer la place de cette capacité, alors que l'on croit souvent faire argumenter dès la classe de quatrième. Ce n'est qu'en première, à un certain âge (à un moment où la distanciation par rapport à soi-même achève de se construire, ce dont un enfant n'est pas capable), avec certains acquis en terme de réflexion (classe de seconde : qui suis-je quand je juge ? qui est l'autre qui émet un jugement ?) et en terme d'attitudes intellectuelles (penser « juste », contextualiser, s'informer - dans l'objet d'étude de seconde « Construction de l'information » - reformuler objectivement) que je peux pratiquer un véritable exercice d'argumentation. Le plus souvent, on est dans l'illustration d'un point de vue : je pense ceci ..., en voici un exemple, un autre exemple, un dernier exemple, donc voilà ce

que je pense. En première, le niveau d'exigence s'accroît : je pense ceci..., ma pensée se fonde sur un premier argument (que j'illustre si besoin par un exemple), sur un deuxième argument, plus convaincant, et sur un troisième argument, qui doit emporter l'adhésion de mon lecteur ; chaque argument emprunte à un domaine différent (je ne peux pas raisonner sur la notion de justice si je me limite au XVIII^e siècle sans prendre en compte l'époque actuelle, ni me limiter à la France, à l'Europe, si je laisse de côté les pays émergents...). D'où le développement sur la capacité suivante :

- « **Confronter** sur une question de société un débat du XVIII^e siècle et un débat contemporain » : on peut juxtaposer par exemple un compte rendu de jugement paru dans la presse à propos de l'occupation d'un logement vide par une association de lutte pour le droit au logement et un extrait d'un texte de Diderot mettant en scène son père, notaire chargé de liquider une succession, attribuant l'héritage à des malheureux qui en avaient grand besoin, puis découvrant un deuxième testament, qui destinait l'héritage à de tout autres héritiers, et se demandant ce qu'il devait faire. Dans les deux cas, la question posée est difficile à trancher (faut-il respecter la loi ?), elle fait écho à une des questions de l'objet d'étude (une action est-elle juste pour tout le monde ?). La réponse construite par l'élève / par la classe s'éclaire de la confrontation entre le combat mené par les philosophes des Lumières et les débats de la société contemporaine.

- **L'homme face aux avancées scientifiques et techniques**

- « Comprendre une **stratégie** d'explication, d'argumentation » : à partir des questions « En quoi les avancées scientifiques et techniques nécessitent-elles une réflexion individuelle et collective ? » ou « Le dépassement des limites de l'être humain peut-il faire craindre une perte d'humanité ? », l'élève découvre des textes documentaires ou des fictions qui envisagent aussi bien un avenir radieux qu'un futur particulièrement sombre. Il apprend à repérer et mettre en relation les arguments.
- « Rédiger une argumentation sur un sujet de société impliquant les sciences et les techniques » : l'élève est amené à prendre position, à l'oral et à l'écrit, dans des débats de société au nom de valeurs qu'il lui faut définir. Il apprend à intégrer dans son discours l'avis de spécialistes ou les exemples tirés des fictions qu'il a lues. Il peut être amené à lire puis à rédiger des textes qui empruntent au modèle polémique, par exemple sur des questions liées au clonage ou à l'eugénisme. Par modèle polémique, il faut entendre que la question posée peut être réduite à deux propositions n'admettant en principe comme réponse que « oui » ou « non ». Par exemple, pour répondre à la question : « Faut-il considérer les avancées scientifiques actuelles comme un bienfait ou comme un danger pour l'humanité ? », on peut, dans un premier temps, envisager le point de vue de spécialistes entièrement favorables aux avancées de la procréation médicalement assistée ou de l'amélioration des performances sportives. Dans un deuxième temps, on peut opposer les dérives de l'eugénisme et puiser dans la lecture du *Meilleur des mondes* ou de *Bienvenue à Gattaca* pour dénoncer les excès d'une science sans conscience. La troisième partie du travail peut être prise en charge par l'élève qui propose, avec les nuances qui lui conviennent, de promouvoir une science qui se met au service de tous les hommes.

✘ **CLASSE TERMINALE**

L'argumentation ne concerne pas un seul des objets d'étude, elle est le fil rouge du programme.

- **Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts**

- Organiser sa pensée dans un débat d'idées, à l'oral et à l'écrit

- **Identité – diversité**

- « Dans un débat oral, confronter ses valeurs aux valeurs de l'autre (ce qu'on a fait en classe de première), aux valeurs collectives (ce que l'on découvre en classe terminale) ; présenter son opinion (ce qu'on a fait en seconde), entrer en contradiction avec autrui, s'impliquer dans son propos (ce qu'on a fait en première).
- Rédiger une **argumentation de type délibératif** (thèse – antithèse – choix personnel) : ce n'est qu'à cet instant de la progression qu'apparaît le plein sens du terme « argumenter » : énoncer une thèse puis une antithèse est un travail complexe, différent de celui d'énoncer un jugement personnel. On est là dans le raisonnement, le domaine des idées, qu'elles soient ou non les miennes. En philosophie, on ose poser toutes les questions, pour en faire l'essai (au sens des *Essais* de Montaigne). La

délibération est une compétence essentielle du citoyen. Reste que la réflexion s'inscrit dans un cadre humaniste et législatif. La peine de mort, l'inégalité des « races », la supériorité d'une religion sur une autre, la pertinence de la vengeance... ne peuvent faire l'objet d'une délibération en terminale de baccalauréat professionnel. L'élève ne suit pas un enseignement de philosophie, on ne posera pas toutes les questions parce qu'on n'a pas les moyens de donner en même temps aux élèves toute la connaissance philosophique qui fournit les arguments du débat. Mais la démarche est la même : à propos d'identité et diversité, il y a une **thèse** qui affirme que s'intégrer à un pays dans lequel on n'est pas né suppose de renoncer à sa culture d'origine (thèse que j'expose objectivement, dont je donne les arguments parce que j'ai pris la peine de m'informer) ; il y a **d'autres thèses** (que j'expose elles aussi objectivement, pour que mon lecteur suive mon raisonnement s'il ne les connaît pas), et je prends parti : **je décide** à propos de l'intégration d'adopter un jugement (par exemple, il vaut mieux privilégier la culture du pays d'accueil ; par exemple, il faut respecter un équilibre entre les deux cultures ; par exemple, il faut coûte que coûte préserver la culture du pays d'origine ; par exemple, la culture du pays où on vit n'est pas si importante que cela, parce qu'à l'heure de la mondialisation j'en rencontrerai d'autres dans ma vie). J'expose mes arguments, qui peuvent être du côté de la connaissance (par exemple, l'histoire, depuis, nous a donné des cas montrant qu'une culture peut exister sans se nourrir de l'influence des autres) ou du côté de la conviction (par exemple, il est nécessaire d'admettre que les cultures s'enrichissent les unes des autres pour préserver l'équilibre du monde à l'heure où la mondialisation rend chacun voisin de l'autre). En fonction du destinataire de mon **argumentation**, je peux sélectionner des arguments de l'ordre du rationnel ou de la conviction. Lorsque je **délibère**, je construis un raisonnement dont je suis le destinataire, parce que j'ai une décision à prendre (comme dans le monologue délibératif du théâtre classique, dans le monologue intérieur du roman). Dans un constant dialogue avec moi-même, en acceptant d'examiner tous les arguments que je connais, je raisonne pour parvenir à un jugement personnel.

- Dans la logique de cette progression, la dernière capacité, « Situer les œuvres du genre biographique dans leur contexte historique et sociologique », s'inscrit dans un parcours commencé depuis la classe de seconde sur une capacité nécessaire à toute construction d'une pensée « juste ».

- **La parole en spectacle**

- On rencontre d'abord cette même capacité, « situer la visée d'une parole dans son contexte ».
- « Comprendre comment la mise en scène d'une parole contribue à son efficacité » : il s'agit là de la **capacité essentielle pour argumenter**, en réception et en production. **En réception** : ce qui m'a convaincu quand j'ai entendu ce discours, vu cette image, assisté à cette scène, n'est peut-être pas si convaincant « à froid » ; il s'agit donc de réexaminer pour penser « juste ». **En production** : je n'oublie pas que l'adhésion de mon interlocuteur, de mon lecteur, dépend de la qualité de mes arguments mais aussi de leur mise en spectacle (rhétorique à l'écrit, mise en scène à l'oral), je travaille donc aussi cet aspect de mon discours.