

BACCALAURÉAT TECHNOLOGIQUE

SESSION 2023

Toutes Séries

PHILOSOPHIE

Durée de l'épreuve : **4 heures** - Coefficient : **4**

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Sujet 1

L'art nous apprend-il quelque chose ?

Sujet 2

Transformer la nature, est-ce gagner en liberté ?

Sujet 3

Expliquer le texte suivant

Il est un degré de négligence qui paraîtrait mériter une punition quoique cette négligence n'occasionne aucun dommage à personne. Si une personne jetait une grosse pierre dans une voie publique du haut d'un mur sans en avertir les passants, et sans regarder où elle pourrait tomber, elle mériterait certainement une punition. Une police vraiment exacte châtierait une action si absurde, même si elle n'avait fait aucun mal. La personne qui s'en rend coupable fait preuve d'un mépris insolent envers le bonheur et la sécurité des autres. Il y a une injustice réelle dans cette conduite. Cette personne expose inconsidérément son prochain à ce qu'aucun homme de bon sens ne voudrait risquer ; de toute évidence elle manque du sens de ce qui est dû à ses semblables, et qui est la base de la justice et de la société. Une négligence grossière est donc, selon la loi, presque l'équivalent d'un dessein¹ malveillant. Quand des conséquences malheureuses découlent d'une telle insouciance, la personne qui en est coupable est souvent châtiée comme si ces conséquences avaient réellement été dans son intention ; sa conduite qui était seulement insouciance et insolente, et qui méritait punition, est considérée comme atroce et passible du châtement le plus sévère. Si une personne en tue accidentellement une autre par l'action imprudente mentionnée ci-dessus, elle est, selon les lois de nombreux pays, et notamment selon la vieille loi d'Écosse, passible du châtement suprême. Bien que ce soit sans nul doute excessivement sévère, ce n'est pas du tout contraire à nos sentiments naturels. Notre juste indignation contre la folie et l'inhumanité de cette conduite est exaspérée² par notre sympathie avec l'infortuné qui en souffre. Rien, pourtant, ne choquerait plus notre sens naturel de l'équité³ que de mener un homme à l'échafaud simplement pour avoir jeté avec insouciance une pierre dans la rue, sans faire de mal à personne.

Adam Smith, *Théorie des sentiments moraux*, (1759)

¹ « dessein » : projet

² « exaspérée » : renforcée

³ « équité » : justice

Rédaction de la copie

Le candidat a le choix entre deux manières de rédiger l'explication de texte.

Il peut :

- soit répondre dans l'ordre, de manière précise et développée, aux questions posées (option n°1);*
- soit suivre le développement de son choix (option n°2).*

Il indique son option de rédaction (option n°1 ou option n°2) au début de sa copie.

Question de l'option n°1

A). Éléments d'analyse

1. À partir de l'exemple du début du texte, expliquez pourquoi une conduite négligente peut être, aux yeux de la loi, « presque l'équivalent d'un dessein malveillant ».
2. En quoi la situation est-elle différente lorsque la négligence tue « accidentellement » ?
3. D'après le texte, quels facteurs influencent naturellement notre évaluation de la gravité d'un acte ?

B). Éléments de synthèse

1. Quelle est la question à laquelle l'auteur tente de répondre ici ?
2. Dégagez les différents moments de l'argumentation.
3. En vous appuyant sur les éléments précédents, dégagez l'idée principale du texte.

C). Commentaire

1. Qu'est-ce qui fait l'injustice d'une action : l'intention ou les conséquences ?
2. Peut-on rendre la justice sans faire intervenir les sentiments ?

Les éléments d'évaluation qui sont associés à chaque sujet ne constituent pas des corrigés dotés d'une valeur prescriptive. Ils ne sont pas directement transposables en une échelle d'évaluation et de notation. Ils sont destinés à faciliter le travail des commissions d'entente et d'harmonisation en proposant aux professeurs-évaluateurs des pistes de réflexion partagées. La lecture des copies conduit les jurys à les compléter en ajoutant des éléments ou des perspectives qui n'auraient pas été anticipés.

I - S'agissant du sens général de l'épreuve du baccalauréat et de son articulation aux connaissances et aux savoir-faire attendus, on se reportera au [programme des classes de la voie générale et de la voie technologique](#) et notamment aux éléments suivants :

1/ [Préambule – extrait]

« Dans les travaux qui lui sont demandés, l'élève :

- examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ;
- circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ;
- confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ;
- justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ;
- mobilise de manière opportune les connaissances qu'il acquiert par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques. »

2/ [Exercices et apprentissage de la réflexion philosophique - extrait] :

« (...) Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc. Cependant, composer une explication de texte ou une dissertation ne consiste pas à se soumettre à des règles purement formelles. Il s'agit avant tout de développer un travail philosophique personnel et instruit des connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. »

II - S'agissant des modes de composition :

1/ *Dissertation*

On n'attend pas des copies qu'elles épousent un format rhétorique déterminé à l'avance – s'agissant de l'organisation d'ensemble de la copie et en particulier de l'« introduction », du « développement » ou de la « conclusion ». S'il revient à chaque professeur d'enseigner à ses élèves une manière de *composer une dissertation*, on sait d'expérience que les « manières » sont variables. Un véritable pluralisme est donc requis lors des commissions d'entente et d'harmonisation pour apprécier des formes de composition variées. On se garde en particulier de faire prévaloir un modèle dissertatif figé (par exemple du type « thèse-antithèse-... ») et l'on cherche plutôt à apprécier les efforts de construction de la pensée par lesquels les copies parviennent à rendre raison du sujet et de ses diverses possibilités théoriques.

On valorise donc une attention précise au sujet, sur la base des savoirs et des savoir-faire que le programme amène à travailler : prise en compte des réalités et des situations dans et par lesquelles la question posée est susceptible de prendre sens ; attention portée aux termes et aux idées qu'elle implique ; détermination de difficultés et problèmes d'ordre théorique ou pratique qui l'expliquent et la justifient ; mobilisation instructive des exemples et des références.

Ce faisant, on valorise un propos qui prend la forme d'une recherche et qui permet la prise en charge d'un problème. Cela s'apprécie de manière globale en tenant compte de la construction et de la progression d'ensemble de l'exposé.

2/ Explication de texte

On n'attend pas des copies qu'elles épousent un format rhétorique déterminé à l'avance. En particulier, il n'est pas attendu qu'elles fassent apparaître deux moments de la réflexion, l'un qui serait dévolu à l'explication, parfois nommée « paraphrase explicative », et l'autre à une supposée discussion ; ou que les introductions se conforment à un schéma distinguant « thème », « thèse », « problème », « enjeux » ; ou encore que l'organisation et le plan du texte fassent l'objet d'un moment d'explication différencié.

S'il revient à chaque professeur d'enseigner à ses élèves une manière de composer une explication de texte, on sait d'expérience que les « manières » sont variables. Un véritable pluralisme est donc requis lors des commissions d'entente et d'harmonisation pour apprécier des formes de composition variées.

On valorise les copies qui font preuve d'une attention suffisamment précise au texte, tant dans son mouvement global que dans ses moments ou articulations différenciés. On valorise les copies qui parviennent, d'une manière ou d'une autre, à reconstituer la progression argumentative du texte et, ce faisant, à en dégager et à en questionner la signification. L'ensemble de ces qualités s'apprécie en tenant compte de la construction d'ensemble de la copie.

Sujet 1 : L'art nous apprend-il quelque chose ?

Le sujet invite d'abord le candidat à questionner une conception de l'art qui n'en ferait qu'une source de plaisir ou un divertissement, ou, selon une perspective plus sociologique, l'instrument d'une distinction sociale.

Il conviendra qu'il s'interroge à la fois sur ce que l'art peut nous apprendre, et sur les modalités particulières d'un tel apprentissage. Le candidat pourra ici mobiliser pour étayer sa réflexion, et à titre d'opposition, une conception classiquement intellectualiste de l'apprentissage qui en fait un travail de la seule raison. Par contraste, comment la dimension de sensibilité propre à l'art implique-t-elle des objets particuliers d'apprentissage ? Le candidat pourra par exemple se demander si les œuvres d'art nous permettent de toucher à une dimension de la condition et de l'expérience humaines qui ne pourraient être approchées autrement. Il pourra également de demander dans quelle mesure l'art peut devenir le moyen d'une éducation morale, en mobilisant les ressources de l'imagination et de l'émotion. Le candidat pourra également envisager comment, à travers l'expérience esthétique, c'est à propos de lui-même que le sujet peut apprendre quelque chose, et si cet apprentissage n'est pas également l'occasion d'une transformation. À cette occasion il serait légitime d'envisager la question du point de vue de celui qui pratique l'art, fut-ce à un niveau amateur : quelles sont les facultés que l'activité artistique permet de cultiver ?

Au regard de ces différentes questions, un bon candidat s'attachera à examiner différents domaines artistiques et leur spécificité. Si certaines formes artistiques semblent plus immédiatement propices à permettre un apprentissage, comme par exemple la littérature, d'autres, en ce qu'elle ne font pas usage du langage, comme par exemple la musique, rendent cette idée plus difficile, mais constituent peut-être dans cette mesure-même des objets d'analyse plus éclairants.

Enfin le candidat pourra s'interroger sur les conditions de réception de l'œuvre, notamment sociales, qui rendent possible, ou modulent, cette dimension d'apprentissage : l'on n'apprend pas la même chose, ou de la même manière, dans un contexte muséal, de transmission familiale, par des échanges entre pairs, ou par une appropriation solitaire. De ce point de vue l'art peut aussi bien apprendre les normes d'une société que préparer à leur transgression.

Sujet 2 : Transformer la nature, est-ce gagner en liberté ?

On attend du candidat qu'il s'interroge sur ce qui pousse l'homme à transformer la nature, sur la fin ainsi poursuivie. Il pourra envisager que cette fin est la satisfaction des besoins humains, que la nature ne vient pas satisfaire d'elle-même. Dès lors il pourra souligner l'ambiguïté suivante, au regard de l'idée de liberté : soit que l'on considère que la puissance technique libère effectivement l'homme de la servitude qui vient d'être tenaillé par ses besoins, soit que l'on considère au contraire qu'en poursuivant cette finalité l'homme ne fait que répondre aux impératifs naturels de sa conservation.

Le candidat pourra remarquer que la transformation de la nature comme fin suppose le travail comme moyen. Or ce moyen peut à son tour être perçu comme un facteur d'aliénation, voire d'asservissement (au regard notamment des conditions sociales et politiques de son exercice), ou bien, au contraire, et indépendamment de la fin poursuivie, comme ce par quoi l'homme se libère.

Le candidat pourra, en intégrant notamment à sa réflexion les problématiques écologiques, se demander si la réponse à la question dépend de ce qu'est devenue la nature dans et par cette transformation. Si la nature devient pour l'homme invivable ou inhospitalière, il semblerait que l'homme ait plus perdu que gagné en liberté. Le candidat pourra se demander si une telle situation résulte d'un défaut de prévoyance et de rationalité dans l'agir, éventuellement amendable, ou si elle résulte de l'essence même du projet humain de transformation de la nature.

Enfin il pourra envisager comment ce sont d'autres rapports et relations à la nature, individuels ou collectifs, qui permettraient à l'homme de gagner en liberté : se libérer des contraintes et des artifices sociaux par l'expérience d'une nature sauvage, se libérer des opinions et des jugements de son temps par la contemplation de la belle nature, spectacle offert à notre appréciation esthétique, ou bien encore gagner en liberté par l'activité rationnelle de la compréhension scientifique, distinguée de l'appropriation technique.

Sujet 3 : Adam Smith, *Théorie des sentiments moraux*

Le candidat pourra mettre en lumière le paradoxe que le texte construit, à travers la comparaison des deux situations qui y sont décrites. Il faudrait pour ce faire qu'il remarque que l'action en elle-même est identique dans les deux cas, la seule variation tenant à une circonstance extérieure fortuite, transformant le deuxième acte de négligence en homicide. Il pourra alors interroger le rôle du sentiment naturel de compassion dans notre détermination de la gravité de l'acte et de la sévérité de la peine méritée, en le mettant en balance avec le sens de l'équité qui nous pousserait, en l'absence de victime, à trouver injuste la même punition du même acte de négligence.

On appréciera que le candidat relève que le texte envisage la question de la justice sous le double aspect de l'action injuste et de la punition juste, et qu'il propose une définition des concepts d'injustice et de justice, tant à partir de ses connaissances que des éléments présents dans le texte.

Il serait bon qu'il ne se contente pas de distinguer l'intention et les conséquences dans l'évaluation de l'action, mais qu'il tente de les articuler, notamment en distinguant conséquences prévisibles et imprévisibles. Il pourra se demander à la fois s'il est possible de faire abstraction des sentiments (et desquels) lorsque l'on juge un acte (qu'il s'agisse de l'opinion publique ou du juge), et si une telle suspension du sentiment, quand bien même elle serait ou deviendrait possible (par exemple avec le recours à des I.A.), serait souhaitable et légitime.