Ce document a été mis en ligne par l'organisme FormaV®.

Toute reproduction, représentation ou diffusion, même partielle, sans autorisation préalable, est strictement interdite.

Pour consulter tous nos sujets d'annales et corrigés du Bac Général Maths + LLCER, veuillez visiter :
bac-maths-llcer.fr/annales-sujets-et-corriges

BACCALAURÉAT GÉNÉRAL

SESSION 2024

PHILOSOPHIE

ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Durée de l'épreuve : 4 heures - Coefficient : 8

Remarques d'ordre général

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 à partager. Il est pertinent de les compléter en ajoutant des éléments ou des perspectives qui n'auraient pas été anticipés, et qui apparaissent nécessaires, notamment à la lecture des copies-test examinées par les commissions d'entente.

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 indications suivantes :

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

Il est possible qu'au moins dans un premier temps, les candidats soient embarrassés par le sens même des termes ou formules que ce sujet met en jeu (« la science », « satisfaire », « besoin de vérité »), ou par la signification d'ensemble du sujet.

On apprécie et on valorise les copies qui réussissent à tirer un bon parti (sous des cheminements variés) de cet embarras : si la science est un certain régime de savoir, comment le caractériser ? Qu'est-ce qui justifie ici le singulier (« *la* science ») alors que *les sciences* sont multiples, dotés d'objets, de démarches, de résultats eux-mêmes variés ? Quelle réalité et quel sens donner à ce « besoin de vérité » que le sujet semble présupposer ? Et pour quelles raisons pourrait-il être difficile à satisfaire ?

Il n'est pas déraisonnable (au regard même du programme de la classe terminale : notions, repères, auteurs travaillés) d'attendre des copies qu'elles parviennent à établir un lien – un *certain* lien en tout cas – entre science et vérité. Et cela notamment : parce que « science » a dans la langue commune le sens de *connaissance vraie* (ou assurée, ou prouvée, etc.) – un sens que les copies devraient pouvoir mobiliser ; parce que l'expérience scolaire des candidats les a dotés d'une certaine fréquentation des sciences et de l'exigence de vérité qui les caractérise ; parce que la notion de vérité faisant partie des notions du programme (ainsi que les repères associés), les candidats devraient disposer d'éléments précis de connaissance et de réflexion.

On apprécie que la nature de ce lien science/vérité soit interrogée d'une manière ou d'une autre (notamment : par l'analyse de la notion de vérité). On veille à rester suffisamment disponible et ouvert aux reformulations diverses opérées par les candidats à condition qu'elles éclairent tout ou partie des sens et des enjeux de la question. On apprécie aussi que la formule « notre besoin de vérité » soit, d'une manière ou d'une autre, réellement interprétée, autrement dit, effectivement questionnée : de *qui* est-il ici question, qui aurait – ou non – un besoin de vérité ? Tout homme, de manière permanente ? Ou certains, dans certaines circonstances qu'il serait éclairant de caractériser ? S'il est un besoin de vérité, répond-il aux seules

exigences d'une connaissance, ou faut-il introduire d'autres dimensions de l'existence, ayant trait aux dimensions techniques (savoir-faire, produire) ou pratiques (agir) ?

Plusieurs perspectives de travail apparaissent judicieuses et éclairantes – et qu'on valorise d'autant plus qu'elles prennent appui sur des connaissances (références, exemples) précises :

- si la ou les sciences peuvent *satisfaire* notre besoin de vérité, c'est en vertu de leur nature même (observation, raisonnement, association des deux, procédures démonstratives ou expérimentales, etc.) et de leur capacité à déployer une connaissance portant objectivité, vérification, etc. ;
- si la ou les sciences peuvent *décevoir* notre quête de vérité, ce pourrait être parce que les avancées mêmes de la science induisent une remise en question perpétuelle de ce que l'on tient (ou tenait) pour vrai.

On sera notamment sensible à la manière dont les copies usent (ou non) du terme de « progrès ». Il s'agirait alors d'examiner si la puissance de connaissance des sciences doit être relativisée, au motif qu'aucune vérité absolue, définitive et irréfutable ne saurait en être extraite.

On valorisera les copies qui prendront toute la mesure d'un divorce possible, ou, paradoxalement, d'un possible soutien entre notre besoin impérieux de vérité et les impératifs de prudence sceptique qu'impose une authentique démarche scientifique. C'est à ce titre que toutes les analyses qui confronteraient la prudence heuristique des démarches et méthodes scientifiques à l'impatience du besoin de vérité, pourront s'avérer légitimes et efficaces pour identifier les enjeux essentiels du sujet.

On valorisera aussi et peut-être plus encore les copies qui envisageront d'autres régimes de vérité possibles, et qui, ce faisant, seront à même d'entrer pleinement dans l'espace réflexif du sujet. Car si la science, c'est-à-dire un savoir objectif et vérifié sur un domaine délimité, n'est pas toujours en mesure de satisfaire notre besoin de vérité, cela pourrait impliquer, soit que ce dernier puisse se satisfaire ailleurs et autrement – il faudrait alors se demander de quelle manière –, soit qu'il reste insatisfait – il faudrait alors se demander pour quelle raison.

Les bonnes ou très bonnes copies seront sans doute celles – mais cela est à vérifier en commission d'entente et sur la base des copies étudiées en bonne intelligence collective – qui interrogeront, à leur personnelle façon, le statut des vérités de fait, par exemple, ou des vérités d'opinion, des vérités religieuses ou encore esthétiques, celles qui confronteront utilement les vérités révélées et les vérités démontrées, les croyances et les théories. Ce type d'analyse permet alors de mieux mesurer la dimension paradoxale du sujet : si l'on peut douter que la science puisse satisfaire notre besoin de vérité, c'est sans doute parce que la notion même de vérité recouvre des besoins et des valeurs très disparates. Affirmer passionnément ses convictions n'a plus grand chose à voir avec le fait de soumettre méthodiquement une hypothèse à une analyse impartiale et objective. Que cherchons-nous réellement à satisfaire

lorsque nous entreprenons de satisfaire notre besoin de vérité ? Et ce besoin lui-même ne dissimule-t-il pas des motifs et des aspirations tout à fait différents de ceux qu'il affiche ? Les candidats pourraient même à juste titre interroger l'existence d'un « besoin de vérité » en l'homme : si un tel besoin était une illusion – l'homme lui préférant peut-être de beaucoup des opinions ou croyances rassurantes – on peut aisément concevoir que n'importe quelle idée toute fait puisse naturellement mieux lui convenir.

Au fond, s'interrogent les bonnes ou très copies, notre besoin de vérité n'est-il pas nécessairement et *légitimement* déçu par la science ? Là où nous voudrions découvrir une vérité absolue et définitive, il semble que si la science ne nous propose que des vérités locales ou provisoires – ce qui ne signifie pas nécessairement plus fragiles –, c'est bien paradoxalement ce qui garantit sa fiabilité. Néanmoins, l'insatisfaction relative de notre besoin de vérité, dans laquelle nous laisse la science, ne serait-elle pas la meilleure assurance contre toute forme de dogmatisme ?

Les très bonnes copies ne manqueront pas de réfléchir sur ce paradoxe : notre besoin de vérité ne peut être satisfait par la science qu'à condition de ne pas le couper de nos autres besoins. La connaissance n'est pas une fin en soi, mais un instrument qui permet à l'homme de satisfaire ses besoins et d'interagir efficacement avec son milieu. L'idée est vraie non pas parce qu'elle décrit objectivement la réalité telle qu'elle est absolument, mais parce qu'elle permet à l'homme d'agir et de parvenir à ses fins.

Ainsi, une idée est vraie parce qu'elle nous guide de manière satisfaisante dans l'*expérience*. La vérité ne précède pas sa *vérification*, elle n'est rien d'autre que le processus même de vérification. La vérité n'*est* pas, elle se *fait* et c'est peut-être en nous apprenant justement à nous *défaire* du besoin exclusif d'une vérité absolue que la science peut offrir le modèle d'une vérité capable d'orienter efficacement notre expérience.

Sujet 2

Certains candidats ont pu être étonnés par la formulation du sujet, qui articule deux notions du programme en inversant les termes d'un sujet qu'on peut estimer davantage « classique » : « Que devons-nous à l'État ? ». On apprécie et on valorise le fait qu'ils tirent un parti réflexif de cet embarras (et, bien évidemment, qu'ils ne passent pas à côté de l'ordre logique du sujet qu'ils ont retenu).
On n'attend pas d'eux des considérations savantes ou techniques hors de leur portée – notamment sur l'histoire politique, conceptuelle ou institutionnelle, des « droits créances » et de leur distinction, voire opposition, avec des « droits liberté ». Pas davantage des considérations avancées sur l'État-Providence, ses principes fondateurs ou ses problèmes de mise en œuvre – cette notion n'étant pas en tant que telle au programme.
On attend d'eux en revanche – et cela d'autant que ce sujet s'articule explicitement à l'une des notions du programme ainsi qu'aux repères qui lui sont associés – qu'ils se rendent d'une manière ou d'une autre sensibles à la difficulté qui se trouve ici en question :

- d'une part en effet, dans l'ordre des choses tel qu'il est envisagé ordinairement, le « sujet » ou le « citoyen », dès lors qu'il est soumis à une autorité politique, se trouve chargé d'un certain nombre de devoirs, qui se déclinent de différentes façons, du devoir à l'obéissance, de l'obéissance à la subordination ;
- d'autre part, à partir du moment où ceux qui obéissent au sein d'une communauté politique réglée par des lois ne sont pas ceux que l'on écrase, ou que l'on anéantit, leur intérêt apparaît aussi comme ce non seulement qui peut, mais qui doit, être pris en compte : que serait une société ou communauté politique qui ne servirait pas, d'une manière ou d'une autre, les parties qui la composent, ou le tout qu'elle constitue ?

On attend que les copies ne se contentent pas de mobiliser des connaissances générales sur l'État, mais cherchent à interroger ses fonctions et ses fins au regard des obligations qu'il pourrait avoir vis-à-vis de ses sujets, pris individuellement ou « en corps ». Ou, pour dire autrement : qu'ils ne se contentent pas de reprendre et de répéter les termes « État » ou « devoir » ; et qu'ils engagent, d'une manière ou d'une autre, l'analyse de ces notions (au besoin, en considérant des situations empruntées à l'histoire).

La mobilisation des repères associés, lorsqu'elle est pertinente, doit être valorisée – et notamment, la distinction de l'obligation et de la contrainte. Et si l'on n'attend pas de considérations techniques sur le concept de souveraineté (qui n'est pas, lui non plus, explicitement, au programme), on valorise les copies qui s'interrogent, d'une manière ou d'une autre, sur la question du pouvoir : un État dont le pouvoir ne serait pas absolu serait-il vraiment efficace ? Qu'est-ce qui justifie qu'on lui assigne des limites ? De quel ordre : de fait ? de droit ?

On valorise sans hésiter les copies qui travaillent à la construction de telles interrogations et qui comprennent, même de manière partielle ou imprécise, que la question porte sur la nature de l'État, sur la nature du lien que nous entretenons avec lui, et aussi sur le statut de la société ou communauté politique que l'État organise ou dirige : l'État est-il seulement une instance de pouvoir dotée d'une capacité de direction ? N'est-il pas aussi l'objet d'une construction collective, qui lui confère justement son autorité et sa capacité d'agir ? Qu'en est-il alors des positions respectives et des engagements ou des obligations réciproques ? Celles-ci prennent-elles la forme, et en quel sens de ces termes, d'une loi, de droits, d'un contrat social ? Serait-il pertinent de faire valoir à leur sujet la distinction (éventuelle) des obligations (consenties) et des contraintes (subies) ?

On valorise d'autant plus ces copies :

- qu'elles suivent et développent précisément ces interrogations (ou d'autres complémentaires) et parviennent à une détermination effective des droits et devoirs ;
- qu'elles s'interrogent sur la relation entre les droits et les devoirs, relation équilibrée, voire harmonieuse ou, au contraire, incertaine et problématique : peut-on garantir une sécurité et, plus largement, des conditions de prospérité, sans sacrifier des libertés ?
- qu'elles travaillent à préciser de quelle manière et sous quelles conditions (institutionnelles, sociales, etc.) telle finalité peut être approchée, et quel rapport elle entretient avec l'exigence du droit et de la justice ;

- qu'elles se demandent si l'on a ainsi affaire à une restriction des capacités de l'État ou au contraire à un gain d'autorité : ce qui offre une perspective intéressante pour interroger ce qui caractérise l'État, sa finalité, sa fonction, son origine.

De bonnes copies dépassent l'énumération « listée » de ce que l'État peut nous devoir, et questionnent le fondement de sa légitimité. De bonnes voire de très bonnes copies parviennent à tirer parti de ces analyses pour interroger les formes différenciées de l'organisation politique et travailler sur la question du meilleur régime : formes droites d'États ou, *a contrario*, formes de constitution ou d'organisation qui ne respectent pas les droits fondamentaux des sujets ; État de droit, *versus* institutions violentes ou corrompues. On valorise de manière très appuyée celles qui, faisant ce pas de plus (ou différemment) mettent en relation l'État et la question de l'intérêt général : l'État peut-il agir pour l'intérêt général ? Peut-il échapper au poids des intérêts des plus puissants ? Peut-il participer à la constitution et à la réalisation pratique d'une véritable communauté de droits et d'intérêts ? Les très bonnes copies, que l'on valorise sans hésiter, compliquent ou même inversent le questionnement en considérant la constitution de l'État et le rôle que les individus prennent dans ce qu'il est et dans son mode propre de fonctionnement. Ainsi compris, le sujet peut engager à interroger l'importance des actions citoyennes et le sens que l'on peut donner à l'action ou à la vie politique, comme ne relevant pas seulement d'un ordre de l'État mais d'un engagement, y compris critique, des citoyens que l'État doit reconnaître. Déterminer ce que l'État nous doit peut ainsi conduire à réfléchir aux dérives autoritaires possibles de l'État et aux conditions qui, au contraire, garantissent ce qui est dû aux citoyens.

Sujet 3

Le texte de Simone Weil tisse deux fils de réflexion :

- l'un qui concerne la nature de l'action. Ainsi considéré le texte interroge les forces (« énergie »), les finalités (« mobiles ») mais aussi les conditions de mise en œuvre et la hiérarchie des valeurs qui s'y trouvent impliquées (« bas » ou « élevé » ; « bonne » ou « mauvaise »).
- l'autre qui concerne le travail, en particulier le travail ouvrier dans le contexte de ce que le texte désigne comme l'« usine » ; il s'agit alors de réfléchir à la manière dont cette forme de travail, si elle requiert de la part de celui qui travaille un certain engagement, le restreint à des mobiles « bas », et de surcroît tellement envahissants que le travailleur en devient nécessairement indifférent et brutal (aux autres et, d'une certaine manière, à lui-même).

On a affaire à un texte dense, par les concepts qu'il mobilise et par le chemin d'analyse et d'argumentation qu'il met en œuvre. En particulier, lorsqu'il s'agit de déterminer la nature même du travail ouvrier : sans fouets ni chaînes, laissant place à une forme d'engagement (« il faut chercher des mobiles en soi-même »), mais sous un régime de contrainte et même d'exténuation (« passivité épuisante ») qui est tel que celui qui travaille n'a pas le choix : il subit en lui-même les mobiles qui le tiennent engagé dans le travail, et se trouve empêché de se donner d'autres fins. Que devient alors son régime d'activité, et comment caractériser cette « condition » ?

On n'attend pas des copies une connaissance, même partielle ou indirecte, de l'œuvre et de la doctrine de Simone Weil. Si l'autrice fait partie des auteurs du programme, il est tout à fait possible que des candidats n'en aient jamais entendu parler, et que son analyse de la condition ouvrière leur soit tout à fait inconnue. En particulier, on se gardera de mesurer les propositions des copies à l'aune de qui constitue les concepts weiliens de l'action, de l'âme et, plus généralement, de la condition humaine et de ses aspirations transcendantes.
C'est la raison pour laquelle la note relative au « mobile » a été laissée, volontairement, très ouverte – et d'une certaine manière approximative et imparfaite : elle vise non pas à donner aux candidats une compréhension aboutie, s'agissant des causes, fins et ressorts propres de l'action, mais à attirer leur attention sur un élément important du texte, tant dans son moment initial que dans ses développements ultérieurs. En particulier : lorsque « la crainte des réprimandes et du renvoi », « le désir avide d'accumuler des sous », « le goût des records de vitesse » sont désignés comme des « mobiles », à la fois « obsessionnels » et peu « élevés », les affects et les penchants sont associés à des buts visés et deviennent des « mobiles ». On valorise les copies qui interrogent, d'une manière ou d'une autre, cette conception de l'action. Comment et pourquoi « l'énergie qui pousse à agir » est-elle associée à des visées ou à des buts que l'on cherche à atteindre ? Comment certains affects (la crainte, le désir, le goût) y sont-ils associés ? Comment et pourquoi différencier des mobiles « plus élevés » et d'autres « plus bas » ? Et quel sens peuvent prendre ici les termes « bonne » ou « mauvaise », venant qualifier une action, dans sa mise en œuvre comme dans ses effets ?
On n'attend pas non plus des copies des connaissances historiques ou techniques pointues sur le travail industriel et son organisation en usine. Des éléments de culture générale relatifs à l'histoire comme à la technique devraient suffire à inscrire le texte dans un contexte qui en éclaire le sens. Ce qui importe alors surtout, et que l'on valorise, c'est le fait que les termes mêmes – « usine », « ouvrier » – sont effectivement interrogés, et que les copies parviennent à déterminer, d'une manière ou d'une autre, ce qui porte ici empêchement, rétractation, brutalité ou indifférence.

S'agissant de la compréhension d'ensemble du texte, on valorise particulièrement les copies qui parviennent à montrer comment Simone Weil replace le travail – et sous cette forme particulière du travail d'usine – dans une interrogation plus générale sur l'activité humaine, sur son sens et sur l'énergie qu'elle requiert et suscite à la fois. Qu'est-ce qui nous pousse à agir ? Qu'est-ce qui, dans une action, part de nous ? Comment faire la différence entre ce qui est agi et ce qui est subi ? En particulier, lorsqu'il s'agit de travailler ?
L'attention au mouvement et à la progression du texte, le marquage précis de sa structuration logique, est aussi valorisé. Lisant les copies, on doit être attentif au fait que l'ordre raisonné du texte peut être interrogé et reconstitué sous plusieurs approches, selon qu'on tient la première phrase du texte pour un moment différencié (donnant une sorte de définition générale), ou qu'on l'intègre dans ce qui constituerait une première partie (lignes 1-5) assignant la spécificité des mobiles propres au travail

d'usine. De manière classique, on valorise les copies qui s'interrogent sur les articulations du propos : comment passe-t-on des caractéristiques générales de l'action humaine à la détermination des formes propres à l'activité laborieuse en usine (sous un certain régime de « passivité »), puis à l'analyse de ses effets psychologiques et moraux, à la fois personnels et systémiques ?
Il n'est sans doute pas aisé pour les candidats de comprendre, malgré son caractère concret, ce que signifie la formule « il n'y a pas de fouets, pas de chaînes », et à quoi précisément elle est référée (sans doute l'esclavage, ou le travail des forçats) ; *a fortiori*, de prendre la mesure de cette nécessité paradoxale : on doit trouver des mobiles « en soi-même », autrement dit des ressorts d'engagement conduisant à travailler ; et cela au sein d'un système qui impose une « passivité épuisante » et que l'on ne peut que subir.
On valorise ainsi les copies :

- qui interrogent cette différence entre le travail sous contrainte violente (celle des fouets et des chaînes) et celui qui semble se réaliser de manière volontaire (sur la base d'une certaine motivation) ;
- qui interrogent l'expression de « passivité épuisante » et réfléchissent à ce paradoxe : le travail subi requiert aussi une certaine forme d'engagement volontaire (ce qui justifie d'ailleurs que Weil le fasse entrer dans l'ordre de l'action) : on *cherche* à gagner de l'argent, on ***s'efforce*** d'éviter le renvoi ou les réprimandes, on *joue le jeu* de la compétition et des « courses de vitesse » ; et on ne manque pas de retourner au travail…
- qui, une fois ces mobiles nommés, se demandent quelles sont ces « conditions du travail » qui imposent d'avoir de tels mobiles ? et pourquoi ceux-ci seulement ?
- qui s'interrogent sur la nature de leur « bassesse » : pourquoi doivent-ils être tenus pour « bas » ? que seraient des mobiles plus « élevés » ? qui ou quoi doit décider qu'un mobile est « élevé » ou « bas » ?
- qui font preuve, s'agissant des conséquences psychologiques et morales, d'une attention au détail du texte et d'une précision dans l'explication : que se passe-t-il lorsque les mobiles deviennent « obsédants », et pourquoi ne peuvent-ils pas le devenir ? Qu'y a-t-il à ce niveau qui fasse « système » ? Qu'advient-il à la pensée qui « se rétracte », et de quoi alors n'est-elle plus capable ?
- qui s'intéressent – et cela peut constituer un fil de lecture – à la manière dont le travail en usine affecte le rapport au temps et même son statut, jusqu'à en faire un simple point, ou une série de points répétitifs et ennuyeux, en lieu et place d'une durée vivante.

Alors que certaines copies se contentent de décrire ce que peut être le travail à l'usine, on valorise les copies qui analysent ce type de travail sous l'angle de la dépossession de soi, de la souffrance et de l'isolement. On valorise, pour cela, les copies qui lisent le texte, certes comme une condamnation du travail à l'usine, mais qui comprennent aussi que la question posée par Simone Weil n'est pas simplement celle d'une amélioration des conditions de travail, car il y va d'un empêchement plus profond.

Celles aussi qui repèrent et questionnent le fait que le travail à l'usine isole des autres hommes par une forme particulière de rétrécissement et d'indifférence, et cela jusqu'à l'aplatissement final du temps et jusqu'à l'expression d'une plainte inaudible.

_____

Copyright © 2027 FormaV®. Tous droits réservés.

FormaV® est une marque déposée auprès de l'INPI sous le numéro 5227897.

Ce document a été élaboré par FormaV® avec le plus grand soin afin d'accompagner chaque apprenant vers la réussite de ses examens. Son contenu (textes, graphiques, méthodologies, tableaux, exercices, concepts, mises en forme) constitue une œuvre protégée par le droit d'auteur.

Toute copie, partage, reproduction, diffusion ou mise à disposition, même partielle, gratuite ou payante, est strictement interdite sans accord préalable et écrit de FormaV®, conformément aux articles L.111-1 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. Dans une logique anti-plagiat, FormaV® se réserve le droit de vérifier toute utilisation illicite, y compris sur les plateformes en ligne ou sites tiers.

En utilisant ce document, vous vous engagez à respecter ces règles et à préserver l'intégrité du travail fourni. La consultation de ce document est strictement personnelle.

Merci de respecter le travail accompli afin de permettre la création continue de ressources pédagogiques fiables et accessibles.