

COMMENT LIRE UNE DISSERTATION D'ÉLÈVE DE SÉRIE TECHNOLOGIQUE ?

Didier BRÉGEON
Lycée Henri Cornat, Valognes

Dans un éditorial du mois d'avril 2012, l'APPEP¹, par la voix de son président d'alors, Simon Perrier, en appelait à un travail enfin conséquent sur les épreuves des séries technologiques au baccalauréat. Elle engageait à une réflexion sur les épreuves et les sujets tels qu'ils se présentent actuellement, et marquait quelques orientations, aussi possibles que prudentes, vers des exercices plus adaptés à la majorité des élèves. Si nous pensons que cette réflexion doit être poursuivie, car le devenir de notre discipline dépend d'une réflexion commune et permanente sur de tels problèmes par ceux qui l'enseignent, nous limiterons ici notre propos à une approche de dissertations rédigées² par des élèves de ces séries en cherchant à dégager les difficultés qu'ils rencontrent. Nous n'interrogerons pas la possibilité d'adapter les épreuves écrites à ce que sont les élèves pour envisager d'autres types de sujets que la dissertation et l'explication de texte sous leur forme actuelle, mais nous espérons que ce modeste travail permette d'apporter des éléments au débat.

Un petit groupe de professeurs a été créé dans le cadre de l'APPEP, ce qui nous a permis de lire et d'analyser des copies différentes provenant en majorité d'élèves de STMG. Nous allons présenter deux de ces copies telles qu'elles ont été rédigées par les élèves et apposerons nos commentaires. Pour circonscrire des difficultés particulières, il est nécessaire de les identifier et le détour par l'expérience des copies est irremplaçable³. Précisons que les difficultés rencontrées ne nous semblent pas différentes de celles des élèves des séries générales, mais elles apparaissent souvent de manière amplifiée. Le degré de difficulté de l'enseignement y est plus grand, nous en connaissons les différentes raisons qui tiennent au faible coefficient, au peu d'investissement de beaucoup d'élèves reconnaissant quelquefois ne passer pas plus d'une heure sur un devoir à faire

1. Simon Perrier, *L'Enseignement philosophique*, « Des épreuves de philosophie dans les séries technologiques ». Éditorial, 62^e année – Numéro 3 (mars 2012-mai 2012), p. 1-6.

2. Notre intention initiale était de considérer autant la dissertation que l'explication de texte, mais faute de place, nous nous sommes limités à la dissertation.

3. À ce sujet, Simon Perrier, *L'Enseignement philosophique*, « Réflexion sur la question des programmes propres aux séries techniques », 54^e année – Numéro 5 (mai-juin 2004), p. 59-64.

« à la maison » et qui ne restent parfois pas beaucoup plus de temps dans la salle d'examen le jour du baccalauréat⁴. Mais à côté de cette « paresse indifférente »⁵, il y a aussi les problèmes de concentration et d'attention auxquels s'ajoutent les très grandes lacunes de rédaction dues au manque de maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe. La philosophie et ses exigences apparaissent à ces élèves dans la continuité la plus élitiste avec toutes ces disciplines qui ont contribué à leur orientation, assez souvent vécue de manière négative, surtout dans les lycées où les séries technologiques sont peu nombreuses. Ajoutons à cela que les exercices de la dissertation et de l'explication de texte sont de moins en moins pratiqués, que ces élèves habitués aux QCM, plus encore que les autres, nous paraissent arriver sans aucune préparation, qu'il faut quasiment tout leur apprendre dans l'urgence puisqu'ils ne sont plus guère habitués à rédiger et à mettre en œuvre des raisonnements construits et complexes. Mais comme le conclut Simon Perrier :

Si ce qui fait définitivement obstacle à un enseignement, c'est celui-là même qui doit le recevoir, autant renoncer immédiatement, ne s'adresser qu'à soi-même ou à ses pairs.⁶

I. EXIGENCES GRAMMATICALES ET EXIGENCES DISCIPLINAIRES

Notre propos n'est pas ici de proposer des solutions pour résoudre toutes les difficultés que le professeur de philosophie rencontre dans son enseignement. Certaines ne sont pas, ou plus, de son ressort et il ne peut, devant des élèves, qu'il ne voit pas plus de 60 heures dans l'année scolaire, que constater, le plus souvent, son impuissance. Nous allons nous attacher aux problèmes rencontrés, aux résistances qui s'inscrivent dans ce que nous considérons comme un lieu d'échange, à l'occasion de l'enseignement disciplinaire, entre un professeur et des élèves. Si on peut penser que toutes les autres disciplines ont les mêmes exigences grammaticales de rédaction, elles ne demandent pas un même travail de problématisation et de composition propre à la philosophie. Pour cela, nous dissocierons ce que nous appelons relever de la *grammaticalité*, d'une part : exigences de rédaction (orthographe, syntaxe), voire d'ordonnancement logique ou chronologique de la pensée – qu'elle soit dissertation ou explication de texte, qui est aussi une dissertation de texte⁷, l'épreuve est d'abord une épreuve rédigée qui répond à des règles formelles et grammaticales et à une élaboration construite de la pensée de l'élève – de ce qui s'inscrit dans *l'échange*, d'autre part, dans ce que nous attendons spécifiquement en philosophie et qui peut faire obstacle à ce que nous exigeons des élèves. Nous distinguons clairement les difficultés qui tiennent à la mise en mots de la pensée et toutes les règles diverses qui s'y attachent de celles qui tiennent aux exigences disciplinaires et, plus particulièrement, celles qui s'inscrivent dans l'échange dans lequel le professeur et les élèves sont pris.

C'est cet échange que nous souhaiterions ici approfondir en confrontant l'exigence d'une formation intellectuelle à la position sociale des élèves. Ces derniers s'inscrivent dans une histoire, dans laquelle s'ancrent à la fois ce qu'ils savent et ce qu'ils ignorent – histoire faite de préjugés, d'opinions et de passions. L'expérience confirme que l'attachement à certains préjugés s'y montre beaucoup plus tenace, que le poids des représentations familiales ou religieuses est parfois tel qu'elles ne se prêtent pas à la négociation.

4. Lire Jean-Bernard Mauduit, *L'Enseignement philosophique*, « La dissertation dans les séries techniques », 54^e année – Numéro 3 (janvier-février 2004), p. 34-40.

5. Simon Perrier, *op. cit.*, 2004, p. 59.

6. *Op. cit.*, 2004, p. 60.

7. *La lecture philosophique. La dissertation sur texte*. Coordonné par Françoise Raffin, 1995, INRP, CNDP et Hachette Éducation.

Certaines réactions d'élèves font passer la loi du talion, voire la charia pour les conditions actuelles d'un progrès... C'est par rapport à elles qu'ils entendront, ou plutôt n'entendront pas, tout discours sur la justice.⁸

D'autres, se faisant l'écho d'une doxa plus répandue, ne peuvent envisager la loi et le droit que comme des limites radicales à l'affirmation d'une liberté individuelle qui « s'arrête où commence celle des autres comme le dit la *Déclaration des droits de l'homme* » (*sic*). D'autres encore, puisqu'« on ne discute pas des goûts et des couleurs » n'appréhenderont l'œuvre d'art que dans la perspective d'un relativisme indiscutable, ceux-là mêmes qui feront un devoir en deux parties (plan oui-non) pour conclure que tout dépend de l'avis de chacun.

Mais l'exigence disciplinaire n'est pas seulement confrontée à des présupposés indiscutables qui apparaissent comme autant de positions dogmatiques, y compris celui du relativisme ; c'est l'exercice même de la problématisation qui est rendu difficile. Pour beaucoup d'élèves de ces séries qui adoptent spontanément une position pragmatique, lorsqu'une question est posée, c'est pour qu'on y réponde. Si la plupart des copies sont très courtes, c'est-à-dire, ne font pas plus de trois pages manuscrites, si les premières questions lors d'un cours de méthodologie portent presque toujours sur ce que doit être la longueur de la copie, cela ne tient pas seulement à une paresse indifférente, c'est aussi que les élèves ne comprennent pas ce qui est exigé d'eux. Ils n'y affirment que des réponses, en général une réponse positive et une réponse négative. On les entend souvent nous rétorquer : « J'ai dit l'essentiel de ce que j'avais à dire, j'ai répondu à la question, de toute façon, je n'allais pas me répéter ». Par exemple sur la question : « Le bonheur dépend-il de nous ? », on trouve successivement une série d'exemples sans analyse conceptuelle permettant à l'élève de répondre positivement puis négativement pour conclure que finalement les réponses se valent, car non seulement l'essentiel est d'être heureux, mais le plus important encore est de respecter tout le monde. Plus rarement, seule la réponse apparaît rédigée en quelques lignes. Sur la question : « La recherche de la vérité peut-elle se passer du doute ? » nous n'avons que la formulation d'une réponse : « rechercher la vérité suppose qu'on ne la possède pas, que l'on soit dans l'ignorance ou qu'on doute aussi de ce que l'on croit savoir ». On peut remarquer que ce qui est énoncé opère une distinction intéressante, mais ce qui apparaît pour l'élève comme une exigence de réponse exclut le questionnement et le raisonnement qui aurait permis d'y aboutir. L'évidence de la réponse contribue à empêcher l'élève de comprendre les enjeux de la question. Il nous semble cependant nécessaire de préciser qu'une telle question est très difficile pour les élèves qui, comme cette réponse l'indique, la réduisent au fait que pour rechercher la vérité il faut nécessairement ne pas la connaître, donc prendre conscience que l'on ignore ou douter de ce que l'on sait. Ils ne comprennent pas le problème qui est posé, et le rôle que pourrait jouer le doute dans la recherche elle-même est plus difficilement envisageable même avec un cours qui aurait insisté sur les rapports entre la vérité et le doute.

Quoi qu'il en soit, il est difficile aux élèves (comme à n'importe quelle personne non familière avec la réflexion philosophique) d'accéder à l'implicite de la question qui permet de la problématiser. Les enjeux autour de la dissertation ont été maintes fois rebattus⁹, sur cet acte d'intelligence, présenté comme irréductible à une délégation de savoir, qui ne se contente pas de réciter ni de reproduire. Selon la distinction kantienne,

8. Simon Perrier, *op. cit.*, 2004.

9. On pourra lire avec intérêt : Gérard Schmitt, *L'Enseignement philosophique*, « La dissertation », 54^e année – Numéro 3 (janvier-février 2004) p. 12-24, et, dans le même numéro : Patrick Kopp, « L'inquiétante étrangeté de l'intitulé de dissertation ». Également dans *L'Enseignement philosophique*, Bernard Jolibert, « Dissserter, pour quoi faire ? », 54^e année – numéro 6 (juillet-août 2004), p. 47-60.

« *c'est tout un art* que de faire une dissertation, car, s'il faut certes avoir des connaissances et de la culture, et s'il faut maîtriser des techniques de rédaction pour réussir, cela ne suffit pas... »¹⁰ Loin de nous l'idée de critiquer l'exigence de problématisation, bien au contraire, mais force est de reconnaître que ce qui est présenté comme l'accès à une « authentique culture », ou un « goût pour l'aventure intellectuelle » qui « comporte une part essentielle d'invention »¹¹, est une disposition très difficile à acquérir pour les élèves puisqu'elle est définie, dans la transmission du savoir, comme ce qui justement ne se transmet pas. On peut mesurer tout ce que peut avoir de déstabilisant cette « aventure intellectuelle », en tant qu'elle rompt avec des dispositions culturelles acquises et qu'elle est par là, une autre manière d'envisager le savoir et la culture. Il y a là une vocation à penser exigée que les élèves ne retrouvent nulle part ailleurs et qui fait la spécificité de la philosophie. On connaît la célèbre critique de Lévi-Strauss au début de *Tristes tropiques*¹² et les réticences de Bourdieu à l'encontre de ce qu'il appelle « la raison scolastique »¹³, et on ne peut que constater que les élèves des séries technologiques, pour des raisons sociales et culturelles, sont plus encore que les autres résistants à cette « mise en suspens des présupposés du sens commun et à une adhésion paradoxale à un ensemble plus ou moins radicalement nouveau de présupposés, et, corrélativement, la découverte d'enjeux et d'urgences inconnus et incompris de l'expérience ordinaire... à ce qui incite à entrer dans le monde ludique de la conjecture théorique et de l'expérimentation mentale, à poser des problèmes pour le plaisir de les résoudre, et non parce qu'ils se posent, sous la pression de l'urgence... »¹⁴.

Nuançant ce propos de Bourdieu, nous ne pensons pas que les problèmes posés lors d'une dissertation ne le sont que pour le plaisir de les résoudre car ils engagent toujours des questions essentielles dans la vie de chacun, même pour ceux qui, du fait de leur « habitus », ne sont pas portés à les poser. N'entrant pas dans le jeu, trop d'élèves ont alors l'impression d'une gratuité pour laquelle ils n'ont pas grand-chose à dire, alors qu'ils sont placés dans l'obligation de dire quand même, d'où, souvent, le sentiment d'une hypocrisie puisqu'il est alors question de camoufler leur impuissance ou leur manque d'envie, tout en cherchant à satisfaire le professeur¹⁵. D'où l'idée que la bonne copie est celle qui fera plaisir au correcteur, celle de celui qui saura montrer par ses idées davantage de connivence avec lui. À ce sujet, j'ai fait lire à mes élèves de STMG, un devoir d'un ancien élève de TL qui a eu 20 au baccalauréat sur l'énoncé : « Doit-on tout faire pour être heureux ? » ; s'ils reconnaissent dans l'ensemble une qualité de réflexion et de construction du devoir qui leur est inaccessible, ils réagissent (du style : « il se la joue, il s'y croit ») à certaines formules valorisées par le correcteur : « *Le bonheur n'est alors en aucun cas présent dans l'instant et le vouloir* » et dans ce qui conclut le devoir : « *La sérénité de l'âme, évoquée par Platon, permet ce bonheur raisonné et raisonnable dans ce qui se fait exigence gratuite de valeur.* » Là où l'excellent élève de TL affirme, dans la gratuité même d'un véritable bonheur désintéressé, sa libre capacité à problématiser, on mesure combien, il est difficile pour les élèves de séries technologiques, confrontés à

10. Gérard Schmitt, *op. cit.* p. 20.

11. Patrick Kopp, *op. cit.* p. 42.

12. Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Deuxième partie, chapitre VI : « Comment on devient ethnographe », 1955, Librairie Plon, p. 54-55.

13. Lire, entre autres, Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, « Critique de la raison scolastique », Éditions du Seuil, 1997.

14. Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 22-24.

15. Au sujet d'une approche critique de la dissertation, on pourra lire avec intérêt, mais sans perdre un regard critique, le livre de ce disciple de Bourdieu, Louis Pinto. *La vocation et le métier de philosophe* et, en particulier, « La dissertation, commencement et fin », chapitre 2, p. 69-97, Éditions du Seuil, 2007.

cette dimension sociale de la négociation interlocutive d'instaurer de la convergence tout en négociant la divergence de leur position¹⁶.

II. LECTURE, TRADUCTION ET COMMENTAIRE DE DEUX COPIES DE TSTMG

Pour illustrer cette présentation, voici deux copies¹⁷ rédigées par deux élèves de STMG sur le sujet : « Un homme injuste peut-il être heureux ? ». Ce qui est rédigé par l'élève apparaît en italique. Je les ai choisies parce qu'elles sont assez déroutantes, illustrant ces difficultés que l'on rencontre, parfois de façon extrême, comme la non-maîtrise de l'orthographe de la première copie. On retrouve aussi les soucis de problématisation et de construction logique, ainsi que la difficulté à exposer clairement sa pensée en dégageant ce qui est présupposé. On peut aussi constater la façon dont ces élèves assimilent et cherchent à exploiter des connaissances ou des raisonnements entendus en cours. Elles confrontent le correcteur à ce qu'il doit valoriser face aux lacunes et aux difficultés. Quelle importance accorder à l'orthographe et à la rédaction ? Qu'en est-il de l'investissement personnel et de l'effort de penser à partir du moment où apparaît une réflexion qui a une portée philosophique ? Comment apprécier la restitution des connaissances vues en cours, surtout lorsque celle-ci est une « récitation » qui ne permet pas de répondre à la question posée.

À la suite de chaque partie du devoir, je présente mes commentaires qui sont comme une traduction de ce que je comprends de ce que l'élève a cherché à dire.

Si j'ai retenu ces copies, c'est qu'elles ne sont pas rédigées par des « bons » élèves, leurs difficultés sont importantes, l'un redouble sa TSTMG, l'autre a une telle dysorthographe que l'on pourrait penser que cela est un handicap réhibitoire pour le devoir de philosophie. Et pourtant par l'effort de réflexion, des idées et des problèmes apparaissent. Ces copies nous présentent de façon très contrastée des qualités philosophiques qui rendent cependant difficile leur appréciation.

Copie 1

Philosophie dissertation

« L'homme injuste, peut-il être heureux ? »

Dans un premier temps face à cette question, nous pourrions être tentés de répondre oui : oui l'homme injuste, peut être heureux, oui lui aussi y a le droit, la notion de justice et de liberté ne sont pas forcément incompatible.

Cependant il faut reconnaître aussi que la vie d'un homme injuste est fait de frustration, de remort et comment peut-on être heureux en éprouvent, en suporten cela ?

La problématique qui se présente à nous devien plus précie : d'un côté la justice et le bonheur peuve être toutafait compatible mais comment peut-on être heureux dans une vie ronjé par les remor, par les regrés ?

Nous veron donc dans un 1et temps comment le bonheur peut existé avec l'injustice ? et ensuite nous étudiron en quoi l'injustice peut être néfaste au boneur, et pour finir il nous faudras étudié la thèse selon la quel malgré des perturbation du bonneur par l'injustice être heureux peut primé ou faire partie de cette asp négative.

16. Lire également en contrepoint de la thèse de Bourdieu, Chantal Jaquet, *Les transclasses ou la non-reproduction*, PUF, 2014.

17. Merci à Benoît Da Silva d'avoir mis à notre disposition ces deux copies de ses élèves du lycée de Honfleur.

L'élève s'engage directement dans une réponse à la question, sans recherche de sa définition préalable et de ses enjeux. Soit il tente de satisfaire une consigne qui lui demande d'exposer une représentation du sens commun, soit il est porté lui-même à donner tout de suite une réponse à cette question. Cherchons à rendre compte de ce qu'il dit. Tout homme a droit au bonheur quels que soient ses actes, sans doute parce que tout homme est libre, mais le raisonnement n'apparaît pas cohérent : l'homme injuste est libre car celui qui est juste n'est pas toujours privé de liberté ! Si l'homme injuste est libre, la conclusion logique serait plutôt d'affirmer qu'il est juste plutôt qu'il est heureux. Si le raisonnement est difficilement compréhensible, c'est aussi parce que l'élève ne rend pas compte de ce qu'il présuppose, ici, surtout les raisons pour lesquelles il y aurait une incompatibilité entre la justice et la liberté. Il semble affirmer que l'homme juste n'est pas libre puisqu'il est déterminé par les règles du juste pour agir, donc l'homme injuste qui ne suit aucune règle serait libre. Peut-être y a-t-il implicitement une référence à ce que l'élève a entendu d'un cours présentant la position de Calliclès, mais la volonté de présenter cette idée n'est pas logiquement maîtrisée.

Toutefois, il pose ensuite un problème, même si l'idée de frustration apparaît comme paradoxale puisqu'on pourrait penser que l'homme injuste est, au contraire, celui qui ne sait pas s'empêcher ni se frustrer, mais c'est surtout le problème de la culpabilité liée à l'injustice commise qui est ici mise en avant.

L'élève prétend reprendre une idée qu'il n'a pas évoquée précédemment (que la justice et le bonheur soient compatibles), il n'a fait qu'affirmer que la liberté et la justice étaient le plus souvent incompatibles. Cependant le problème posé par le remords venant contrarier le bonheur de l'homme injuste est pertinent.

Il y a une volonté de présenter un plan en deux parties à partir du problème soulevé par la culpabilité de l'homme injuste.

Même si l'élève ne définit pas les termes de la question, n'interroge pas ce qu'il présuppose et ne construit pas toujours un raisonnement logique, il pose cependant, à travers la culpabilité, l'un des problèmes les plus pertinents soulevés par la question.

Nous allons voir comment le bonheur peut exister avec l'injustice ? Le bonheur nous fait penser au bien-être à l'accomplissement et la réalisation de nos désirs, or l'injustice peut permettre cela, peut permettre de réaliser de désir même de les réaliser jusqu'à l'exé comme le bracage qui sert à avoir de l'argent, la vente d'une maison avec un vice caché, trompé sont amies pour satisfaire un de ces désirs etc. les exemples sont nombreux et variés, mais cela peut permettre d'atteindre un bonheur.

On dit que les hommes considérés comme injustes sont en fait les plus enviables, ils n'attendent pas qu'on leur donne le bonheur, ils le prennent que les autres le veuillent ou non pour assouvir leur désir. Ce sont les hommes les plus courageux d'une certaine façon. Les autres voudraient être comme eux donc être injustes pour atteindre le vrai bonheur, mais n'ont pas le courage.

Nous pouvons également voir des personnes qui expriment leur conviction que quelle soit religieuse, culturelle etc. par des actes injustes et/ou rétablissent autre chose qu'ils considéraient d'injuste notamment en faisant appel à la violence, et une fois ceci fait ils retrouvent la justice qu'ils voulaient et par la même occasion le bonheur. On peut en conclure que l'homme injuste peut en fait être heureux.

L'idée est clairement compréhensible et présentée avant les exemples qui l'illustrent : le bonheur, c'est la recherche d'un bien-être par la réalisation d'un désir et seule cette satisfaction compte, même si ce qui est réalisé est injuste. Il est dommage que l'élève présuppose ce qu'est l'injustice et ne cherche pas à définir en quoi ces différents exemples sont des cas d'injustice variés qui ne se confondent pas quant à sa définition.

L'acte injuste qui consiste à braquer une banque n'a pas la même portée ni la même valeur que l'injustice que fait subir à son amie celui qui la trompe.

L'élève poursuit son raisonnement en justifiant sa première idée et affirmant la vérité et le courage de l'homme injuste que tout le monde (secrètement) envie et qui, seul, réalise son bonheur par lui-même en l'assumant, sans l'attendre passivement des autres. Implicitement est affirmé que tout homme est fondamentalement égoïste et injuste et que si chacun était sincère et courageux, il reconnaîtrait que son bonheur est dans l'acte injuste. On reconnaît la thèse de Calliclès que l'élève avait sans doute voulu d'abord présenter.

En voulant apporter une précision avec l'idée de conviction religieuse ou culturelle, l'élève ne pense pas à expliciter ce que pourtant il finit par conclure. Celui qui est violent par conviction, qui commet des meurtres pour ses idées, agit au nom de ce qu'il trouve juste pour lutter contre ce qu'il dénonce comme une injustice. En disant qu'il « retrouve la justice qu'il voulait et par la même occasion le bonheur », c'est bien le sentiment de justice délivrant d'une injustice qui rend ici l'homme heureux. L'élève ne met pas en évidence ce glissement de sens, important pour traiter la question. Cela aurait pu alors lui permettre de chercher à établir une transition pour la deuxième partie. Celui qui agit au nom de ce qui lui paraît son propre bien a tendance à justifier ce qu'il fait en dénonçant une injustice qu'il subit. Il y aurait bien dans le sentiment de commettre l'injustice ce qui pourrait contrarier le bonheur.

Nous alons maintenant étudié, en quoi l'injustice peut-elle être néfaste au bonheur ? tout d'abord l'injustice peut être rapproché à hors la lois, si c'est le cas un sanction peut être prononcé (comme un condamnation, ect...) l'enfermement ou tout autre sanction (punition, amende) peut nuire au bonheur et avoir l'effet tout inverse que celui esconté.

Cependant un injustice peut être tout à fait légal et donc non réprécible, cependant la sanction peut ici se faire dans la tête, on s'inflige à nous même, sans forcément le vouloir (éprouvé des remor, avoir des regrée etc.) être rongé par ces sentiment ne peut être compatible avec le bonheur.

Cette seconde partie qui argumente pour une réponse négative établit une nouvelle distinction pertinente. L'homme injuste ne respecte pas la loi et s'expose donc à des sanctions qui peuvent le rendre malheureux. Le raisonnement se place ici sur les conséquences sociales d'une action qui le prive d'une liberté pourtant recherchée. L'injustice met l'homme socialement dans une contradiction car il ne peut pas jouir du bonheur vers lequel il tend. Mais l'homme injuste (c'est l'argument évoqué en introduction) ressent une culpabilité morale – « la sanction peut se faire dans la tête » – qui ôte la possibilité d'être heureux. On retrouve à travers cette distinction, les exemples précédents du braqueur de banque et de l'ami infidèle.

Pour finir nous alons étudié la thèse selon la quel malgré des perturbation lier à l'injustice être heureux peut primé ou fair partie de cette espé négatif.

Malgré le remor, le regré moral ou les sanction judiciaire, le fait dit « injuste » peut être pour l'individu beaucoup plus importan et [mot illisible] tout les autre aspé négatif on peut notamment voir cela avec les conviction (comme les conviction religieuse) qui font tout pour défende leur croyence, jusqu'à même se donnée la mort, mais il meur heureux et sendoute soulagé.

L'élève ne se contente pas d'un devoir en deux parties répondant d'abord par « oui » puis par « non » à la question. On ne peut que le féliciter de l'effort qu'il fait pour opérer

une sorte de synthèse de ce qu'il a déjà énoncé. Par l'idée de sacrifice, il cherche à dépasser l'opposition préalablement signalée. Malgré la culpabilité morale, malgré les sanctions sociales, malgré même la mort, un homme peut être heureux lorsqu'il satisfait ce qu'il pense comme étant plus important que tout. Il est dommage ici que l'élève n'exploite pas ce que pourtant il signale : « le fait dit "injuste" ». Cela aurait pu lui permettre de se demander ce qu'il en est de l'acte sacrificiel, qui apparaît aux autres injuste, mais qui pour le « croyant », engagé dans l'action qu'il accomplit, est au contraire une lutte contre l'injustice. La conclusion étant alors que seule la conviction intime d'accomplir la justice peut rendre ici l'homme heureux même s'il doit en mourir, alors que l'élève semble soutenir que c'est la conscience même de l'injustice commise qui justifie son acte aux yeux de l'injuste.

L'injustice peut faire partie du bonheur certain pour assouvir leur pulsion, leur désir devien injuste, tous en sachant ce que cela implique dérière, il sont prés à prendre le riche, même si cela, le bonheur ne dure qu'un temps ou qu'il éprouve de sentiment négative pendant celui-ci, il sont prés à prendre le risque et à vivre avec les conséquence enjendré par cela.

On peut en conclure que le bonheur peut se marié ou sadapté ou se faire grace à l'injustice.

Poursuivant son idée, l'élève ne précise pas assez si le bonheur est dans la conséquence liée à la satisfaction de l'acte injuste qui « ne dure qu'un temps » si la personne se sacrifie ou si c'est la conscience de l'injustice qui rend heureux. On peut penser que, dans la continuité de ce qu'il a dit précédemment, « grâce à l'injustice » signifie que seul un acte injuste peut permettre de parvenir à ses fins ; mais la possibilité d'un bonheur à commettre délibérément l'injustice pour le plaisir de la commettre, quelles que soient les conséquences personnelles, n'est pas vraiment envisagée.

En conclusion on peut dire que l'homme est à la recherche perpétuel du bonheir est que pour l'atendre certain sont prés à tout, à des injustice, quel soit mineur où d'une importance plus grande. Mais cette attitude n'est pas exempts de critique. Une personne morale ayant commis cette acte déloyal est plongée dans une frustration permanent, d'un sanction, de remords l'envahisse. Il semble donc plus intéressant de suivre la loi, la loyauté, de se maitriser, d'adopté un comportement juste envers autrui. Pourtant l'homme injuste peut ne pas être submergés par ces pensées. Donc l'homme injuste peut en éfait être heureux si il n'a pas de conscience morale.

Cette conclusion reprend logiquement ce qui a été dit, mais précise que c'est par la conscience morale (davantage supposée que définie) que l'injustice peut contrarier grandement le bonheur et rendre l'individu malheureux (même si le terme n'apparaît pas). Celui qui n'aurait pas de conscience morale et qui serait alors une sorte de croyant fanatique se sacrifiant, ayant pleinement conscience de l'injustice qu'il commet au nom de sa conviction et de ce qu'il pense être son bien, serait heureux de cette injustice ; il pourrait alors commettre, en en ayant pleine conscience, les pires des atrocités. L'élève pousse à l'extrême la distinction kantienne entre l'exigence impérative de la loi morale et la satisfaction empirique du bonheur personnel de celui qui n'aurait pas de conscience morale. Plusieurs questions alors surgissent, que sans doute l'élève aurait pu se poser : Un homme peut-il ne pas avoir de conscience morale ? N'est-ce pas toujours au nom d'un bien nécessairement pensé comme juste et contestant un mal et une injustice que l'on se sacrifie ? Il y aurait donc chez tout individu une conscience supérieure du bien. Cette conscience est-elle relative au bonheur réalisé ?

Copie 2 :

Dans un premier temps, face à cette question, nous pourrions être tenté de répondre oui : oui l'homme injuste peut-être heureux. En effet, d'après l'école stoïcienne, tout être humain peut être pleinement heureux malgré les circonstances. Cependant, il faut reconnaître que l'injustice peut avoir une influence négative sur notre bonheur. Or, l'homme injuste parvient-il à atteindre le bonheur ? Le problème qui se pose à nous devient cependant plus précis. D'une part le premier principe de l'école Stoïcienne s'appuie sur le bonheur de tout être humain Et d'autre part, l'injustice est un acte qui enfreint la loi, c'est donc évident qu'elle parvient à un négatif sur notre bonheur... Nous verrons dans un premier temps en quoi l'injustice peut rendre tout de même l'homme heureux. Ensuite, nous étudierons les influences qui peuvent rendre l'individu malheureux, ainsi que les conséquences que cela aura sur son bonheur. Et pour finir, nous examinerons la thèse selon laquelle malgré les différentes injustices que peut parfois commettre certains hommes, l'accessibilité au bonheur est toujours possible.

Comme pour la copie précédente, dans les mêmes termes, il y a une tentation de donner tout de suite une réponse sans chercher à présenter la question et les problèmes qu'elle pose. La référence aux Stoïciens est très rapide, n'est pas expliquée et n'évoque pas la justice. Les raisons de ce qui est affirmé ne sont pas exposées. On ne comprend pas pourquoi enfreindre la loi a un effet négatif sur notre bonheur.

Ce qui est dit reste beaucoup trop formel : malgré une volonté de présenter un plan et la bonne intention de se référer à des auteurs, aucune idée énoncée n'est précisée, aucun problème n'est dégagé, à la différence de la première copie, on ne peut savoir pourquoi la question se pose.

Chaque individu, qu'il soit blanc, jaune, noir, juste ou autre, a le droit de contribuer au bonheur. Seulement voilà, ils empruntent des chemins différents afin de l'atteindre.

Tout d'abord, être « heureux » c'est le but de toute vie humaine. Selon Blaise Pascal : « Tout les hommes recherchent d'être heureux, cela est sans exception, quelques moyens différents qu'ils y emploient, ils tentent tous vers ce but ». Il explique précisément que les hommes ne trouvent pas leur bonheur de la même façon. En effet, certains dans une vie désirante, d'autre dans une vie active et certains dans une vie contemplative. La vie contemplative pour Aristote c'est la seule vie où l'on peut être pleinement heureux puisque notre bonheur ne dépend que de nous. Cette vie nous rappelle un type d'Homme, cet Homme c'est « le sage ». En effet, « le sage » pour les stoïciens c'est celui qui a atteint le bonheur absolu, il ne peut ni progresser, ni régresser... L'Homme étant un citoyen, est soumis à des règles de loi, mais obtient des libertés fondamentales dont la liberté d'expression et la liberté d'agir. Si l'Homme agit de façon libre, alors il semble que les actes injuste ou juste qui comment contribuent à son bonheur. De plus, l'école Stoïcienne a pour but que chaque individus atteignent le bonheur. L'Homme injuste, préfère passer sa personne avant les intérêts des autres, tout en étant satisfait de son acte. Cependant, le premier principe Stoïcien c'est d'affirmer que tout être humain peut contribuer au bonheur quelques soient les circonstances.

Tout cela reste très descriptif, les références à Pascal et à Aristote, pour méritantes qu'elles soient, sont récitatives, seulement posées, cela ne nous dit pas pourquoi chez Aristote notre bonheur ne dépend que de nous, ni comment le Stoïcien atteint le

« bonheur absolu », et ces références ne prennent pas précisément en compte la question posée, puisque le problème de l'injustice n'apparaît pas.

Au-delà de la confusion du propos au sujet du rapport entre la liberté et la loi, la première est définie comme liberté de faire ce que bon nous semble, que ce soit juste ou injuste, ce qui révèle alors que les références à Aristote et aux Stoïciens ne sont pas comprises.

Chaque être satisfait son bonheur égoïste qu'il agisse justement ou injustement. Les Stoïciens apparaissent ici comme légitimant cette hybris du désir où chacun peut être heureux quoi qu'il fasse.

L'Homme injuste agit du fait d'un manque qui le fait souffrir, de ce fait cet être humain semble pouvoir se racheter, du moins se faire pardonner. Donc en conséquence, un être méchant peut être heureux s'il est satisfait de sa méchanceté.

Il est difficile ici de suivre la logique du raisonnement. L'injustice est présentée comme étant la réponse à un manque (souffrance) préalable qu'elle chercherait à combler. Puisque la méchanceté soulage d'une souffrance, l'homme injuste serait d'abord une victime, alors l'homme injuste est heureux puisqu'il fuit ce qui le fait souffrir. Cependant cet être est désigné à la fois comme celui qui se rachète, qui cherche à se faire pardonner, mais aussi et contradictoirement comme méchant qui se satisfait de sa méchanceté. Comment peut-on à la fois se faire pardonner et continuer à être méchant ?

Si cette partie veut chercher à montrer que l'homme injuste est heureux, l'argumentation est très confuse voire, au-delà même des références aux auteurs à contre-emploi, contradictoire.

D'un fait, il y a quelques solutions à trouver pour qu'un Homme injuste contribue à son bonheur. Mais d'autre part, il y a quelques arguments qui nous poussent à dire que non l'Homme injuste ne peut être heureux.

Que veut dire solution ? C'est l'homme injuste lui-même qui par son injustice trouve la solution à son bonheur ? Ces solutions sont opposées à des arguments (ceux de l'élève) pour renverser la perspective et chercher à montrer que l'homme injuste ne peut pas être heureux.

Par définition, l'Homme injuste est celui qui n'agit pas selon la justice, il peut aussi s'appeler l'Homme « méchant » car il exprime son malheur dans l'agressivité, se qui le pousse à commettre un acte injuste. Il enfreint donc les lois. Cet être ne contrôle ni des désirs, ni ses pulsions. Il est dominé par ses propres intérêts. L'Homme injuste nous fait penser au tyran, mais aussi à un type d'Homme : l'Homme « insensé » qui selon Aristote est un être qui n'a pas conscience d'être malheur et ce type d'Homme est touché par la plupart des Hommes. De plus, l'Homme malheureux aura conscience qu'il a commit un acte injuste et c'est sans doute cela qui va contribuer à son Malheur.

Il aurait été nécessaire de définir ce qu'est la justice. Celui qui ne respecte pas la justice est désigné comme méchant avec un nouveau renvoi à un malheur premier qui est la cause de son agressivité. L'élève ne pense pas à dire que l'homme injuste l'est comme malgré lui, car il est d'abord originellement malheureux. Là encore, l'argumentation est confuse car si l'idée d'affirmer que l'homme injuste a conscience de son injustice est bonne, cette conscience qui engendre son malheur contredit la phrase précédente. À moins alors que l'homme injuste n'ait pas conscience de l'injustice qu'il

commet, auquel cas il n'a pas conscience de son malheur. Que veut dire « ce type d'homme est touché par la plupart des hommes » ? La plupart des hommes subissent-ils le pouvoir de tels hommes injustes ? La plupart des hommes subissent-ils l'influence des injustes ? Les hommes sont-ils en majorité des hommes injustes ? L'idée que l'homme injuste est dominé par des forces pulsionnelles qui le poussent à l'injustice n'est pas exploitée, pas plus que la référence à Aristote affirmant que l'homme injuste n'a pas conscience de son malheur.

Si, finalement l'Homme se veut injuste, il le fait sans doute par plaisir. De ce fait, l'Homme injuste semble être condamné au malheur et rongé par ses regrets.

Cette conclusion apparaît tout de même très paradoxale car pourquoi un homme serait-il injuste par plaisir s'il sait que cette injustice entraîne son malheur ? Il se condamnerait alors lui-même au malheur (par plaisir ?) et n'aurait alors aucune autre possibilité d'être heureux. Que devient alors l'idée précédente d'un homme injuste qui cherche à fuir son malheur ? Si on comprend cet élève, en cherchant à fuir son malheur, l'homme injuste prendrait conscience qu'il commet une injustice qui le rend malheureux. C'est en se rendant volontairement malheureux qu'il chercherait à fuir son malheur. Schopenhauer a trouvé là à qui parler en matière de désespoir et de pessimisme !

Pour pouvoir être heureux tout en ayant auparavant commis une faute que l'on regrette, faut-il payer ou encore purger sa peine afin de parvenir à se faire pardonner

Finallement, il est évident que l'être injuste doit obligatoirement se faire punir. Le but de la punition est de permettre au coupable de se corriger. C'est pour cela qu'on dit « mériter sa peine », punir quelqu'un c'est le remettre dans le droit chemin en lui disant : « Tu peux être mieux que ce que tu étais lorsque tu as fauté ». En effet, après avoir fini « sa peine », le coupable aura retrouver un goût au bonheur. Selon Platon, la justice c'est la façon de mettre en ordre les différentes parties de notre âme ; il y a l'âme désirante, l'âme ardente et l'âme rationnelle. Platon dit que pour pouvoir être juste, c'est d'abord la justice en soi. Ainsi, l'Homme pourrait se faire pardonner en ayant contribué à une « peine ».

Ce passage est alors assurément le meilleur de cette copie, l'idée défendue est celle que pour être heureux, il est nécessaire d'avoir été précédemment malheureux pour avoir commis une injustice. La rédemption après le remords est la culpabilité faisant alors le bonheur de celui qui a été injuste, mais qui cherche à se faire pardonner. Pour être heureux et juste, il est nécessaire d'avoir été injuste et malheureux. On ne va pas critiquer la référence à Platon qui peut ici sans doute se défendre, mais on peut s'interroger sur ces conditions nécessaires à la justice et au bonheur que seraient une injustice et un malheur premiers. On ne serait juste (ce qui n'est pas explicitement dit) que pour éviter d'être injuste, et heureux que pour ne plus être malheureux. Cette dialectique est-elle vraiment platonicienne ? Mais ce n'est pas le problème essentiel ici.

Pour conclure, l'Homme injuste étant méchant, mais au fond de lui il souffre de ce fait, de ses actes causés à autrui. Pour se faire remettre sur le droit chemin, il contribue à une peine qui le rend plus fort, c'est cela le vrai bonheur.

Cette conclusion est cohérente avec la dernière partie. Même si on ne sait plus si la méchanceté est un effet cherchant à se libérer d'un malheur originaire ou si ce malheur est une conséquence de la méchanceté première de l'homme. Malgré tout, l'homme injuste est méchant et malheureux, mais en prenant conscience du mal (peine) qu'il fait

subir à autrui, il subit lui-même sa peine (par la sanction ou pour le remords, cela n'est pas ici précisé). Mais cette souffrance est libératrice et lui fait connaître le vrai bonheur.

Même si l'orthographe est beaucoup mieux maîtrisée que dans la copie 1, ce deuxième devoir est, selon moi, plus difficile encore à évaluer. Dans les deux premières parties l'argumentation est très confuse, il est même parfois difficile d'y reconnaître une logique. Toutefois, pour aussi paradoxale qu'elle soit, la dernière partie finit presque par donner une cohérence à l'ensemble. Première partie : l'homme injuste est heureux. Deuxième partie : l'homme injuste est malheureux. Troisième partie : l'homme injuste peut être heureux (et juste, comme le signale la référence à Platon) parce qu'il a été malheureux et injuste et qu'il prend conscience, par la peine qu'il subit lui-même, de son malheur et de son injustice, là est son véritable bonheur.

On peut s'étonner que malgré les références à Aristote, aux Stoïciens et aussi bien sûr à Platon, cette copie ne parle jamais de l'homme juste pour lui-même et donc ne confronte pas l'homme injuste à l'idée d'un homme qui serait heureux par l'acte juste qu'il accomplit. Mais il est vrai que la question porte sur l'homme injuste et que le devoir en fait le centre de sa réflexion ; donc on peut très bien comprendre que l'élève ne s'intéresse qu'à l'homme injuste et à sa possibilité d'être heureux sans se préoccuper du bonheur de l'homme juste. Cette copie, malgré les problèmes logiques d'argumentation, fait indéniablement, comme le prouve la dernière partie, un effort de réflexion.

CONCLUSION

Pour le professeur, lire une copie pour l'évaluer est un exercice qui le confronte à l'attente d'exigences rationnelles qui sont diverses, les difficultés des élèves deviennent les nôtres en termes d'appréciation (et donc d'évaluation) des devoirs. Si nous défendons la dissertation, c'est d'abord qu'elle a le mérite de nous confronter à ces difficultés réelles, aucun autre exercice ne pourrait évidemment les résoudre et aurait surtout pour travers de les masquer. Peut-être qu'un exercice de restitution de connaissances serait plus satisfaisant pour chacun, l'élève pouvant savoir à l'avance ce qu'il va dire, le professeur retrouvant, plus ou moins exactement, ce qu'il a dit en classe, mais cela dénaturerait la réflexion philosophique. Nous défendons l'altérité et la différence plutôt qu'un accord de surface. Les deux copies nous montrent toute la richesse de cette exigence de réflexion, et il serait beaucoup trop sévère de condamner un devoir sous prétexte qu'il est très mal rédigé et orthographié : la non-maîtrise des règles de la langue n'empêche pas la formulation d'une pensée pour celui qui en prend le risque ni pour celui qui fait l'effort de la lire. En ce sens, pour reprendre une formule¹⁸, « il n'est possible de se réclamer socialement que de ce que l'on parvient à exprimer, l'effort des élèves pour satisfaire aux exigences n'a d'égal que celui du correcteur pour "prendre les élèves comme ils sont" », ce qui n'empêche pas évidemment de vouloir les changer. Sans renoncer à ses exigences, sans cesser d'annoter, de corriger les fautes et les confusions, le professeur doit être capable d'estimer, en exerçant une sagesse prudente, la manière dont l'élève conduit son raisonnement, mobilise les connaissances du cours, s'appuie sur ses propres expériences et sa propre culture pour répondre à ce qu'il comprend de ce que l'on attend de lui. Le mérite, nous semble-t-il, de la confrontation à tant de difficultés, autant pour le travail de composition des élèves des séries technologiques que pour l'évaluation de leur travail écrit, est de nous rappeler qu'il n'y a pas en philosophie de copies modèles ou parfaites qu'un correcteur se contenterait d'évaluer passivement

18. Michel Delattre, *L'Enseignement philosophique*, « La dissertation de philosophie, et la liberté de penser », 48^e année, Numéro 1 (septembre-octobre 1997), p. 42-54.

comme si tout allait de soi dans ce qui est exigé des élèves. Un enseignement qui se propose seulement de « transmettre des connaissances », en y ajoutant de la « méthodologie », voire des « boîtes à outils », pour combler le fossé que lui-même creuse entre ce qu'il fait et ce qu'il demande aux élèves de faire, ne peut que laisser ces élèves démunis devant les épreuves qui leur sont proposées. Et un mode de correction et de notation qui cherche simplement des signes de connivence ou de reconnaissance, qui plaque d'avance des grilles sur les copies, au lieu de s'attacher à en saisir la démarche, parfois si maladroite, ne peut qu'aggraver les choses, et décourager des candidats dont l'effort réel a peu de chances, dès lors, d'être reconnu et distingué.

En philosophie, il n'est pas question seulement de transmission de messages ni de simple communication, mais d'échange dans la pratique toujours problématique d'une discipline. La traduction est réciproque : si l'élève doit toujours traduire ce qu'il pense d'abord pour faire de la philosophie, le correcteur doit toujours traduire ce qu'il attend dans ce qui lui est présenté, de façon quelquefois très maladroite, par la copie de l'élève.

