

## Les exercices des élèves, propositions.

Jean-Pierre Carlet  
Hon., Espé de Grenoble.

Dès 1925, les instructions d'Anatole de Monzie font des exercices une composante essentielle du cours de philosophie en classe terminale, non un à-côté plus ou moins secondaire. Dans le contexte que nous connaissons aujourd'hui, celui d'une difficulté à peu près généralisée pour les professeurs à maintenir durablement l'attention des élèves et, plus largement, à obtenir d'eux un travail hebdomadaire régulier, la question de la place et de l'importance des exercices en un enseignement philosophique paraît cruciale pour l'accessibilité, le crédit et le bénéfice de nos cours.

Toutefois, cette question se pose pour la philosophie de manière certainement plus complexe que pour les autres disciplines, dans la mesure où le principe de la liberté de pensée y est constitutif, pour le professeur comme pour l'élève (d'où la demande d'un « travail personnel » – devenue énigmatique pour la majorité des lycéens et, notamment, ceux qui sont dans la plus grande difficulté scolaire). À la fois l'imposition d'exercices semble contredire l'exigence de penser par soi-même, à la fois l'image du parcours souvent très contraignant des élites scolaires et universitaires d'avant la massification montre, peut-être contre la thèse de la connivence culturelle chère à Bourdieu, que les exercices sont des conditions pour la conquête de l'autonomie (cf. rôle de l'apprentissage du latin, de la rhétorique puis, plus récemment, des mathématiques dans l'enseignement secondaire).

Il nous revient donc aujourd'hui de tenter de proposer une inscription de ce travail quasi quotidien des élèves dans le programme amélioré d'un enseignement philosophique pour demain, en nous efforçant de surmonter la contradiction apparente entre préconisation d'exercices et développement d'une pensée personnelle, parce que réfléchie. Quelques pistes pour proposer des améliorations :

1. Il y a exercice et exercice, et l'évidence scolaire de l'exercice visant à récapituler, s'approprier et mémoriser le cours ne doit pas occulter la nécessité philosophique de l'exercice qui conduit l'élève à un décentrement, seul propre à bousculer des certitudes bien ancrées.
  - i. D'un côté, comme le montre l'apprentissage d'un art (les gammes pour le piano, etc.) ou d'un sport (reprise indéfinie du même geste), les exercices permettent par la répétition et l'habitude de s'incorporer une habileté. Ce travail est reconnu dès l'école primaire comme éminemment formateur (comptines, récitations, listes de mots, tables de multiplication...) et l'on peut

le retrouver de façon bénéfique dans l'enseignement philosophique en classe terminale : prise de notes, retour sur le commentaire de citations essentielles, reconstitution soit d'un argument soit d'un enchaînement historique, constitution d'un lexique personnel ou, plus simplement, récapitulation des points essentiels d'un cours. Il s'agit là d'actes de routine pour celui qui est déjà « entré en philosophie », mais, précisément, ce caractère routinier du travail hebdomadaire, si l'obligation n'en est pas codifiée officiellement (ainsi que son contrôle régulier, mais aléatoire pour les élèves), peut rapidement occasionner une impatience du professeur comme une indifférence des élèves, alors même que cet effort régulier peut attester une certaine assimilation des cours tout en assurant la fixation de connaissances. *Il importe donc que ces exercices soient mentionnés comme essentiels dès l'énoncé des programmes – sans doute en conclusion – et ce n'est pas porter atteinte à la philosophie que de rappeler ainsi qu'elle a en France la chance d'une audience élargie en tant que discipline scolaire.*

- ii. D'un autre côté, certains exercices, comme le montre par exemple la danse contemporaine, sont destinés à défaire l'usage quotidien et « intéressé » de notre corps ou de notre esprit. Par exemple, l'étude de ces phrases qui nous obligent à comprendre que l'usage d'un mot peut être invalidé par les autres mots qui l'entourent (« ne croire que ce que l'on voit » – c'est-à-dire ne pas croire) ou qui nous obligent à opérer des substitutions pour rendre compte du sens d'un mot (« l'homme est la mesure de toutes choses » – c'est-à-dire pas la Nature, pas Dieu). Par ce genre d'exercices, l'élève nous semble amené à un travail sur soi, à cette « affection de soi par soi » par laquelle Michel Foucault et Pierre Hadot entendent rendre compte de la « méditation », notamment cartésienne. Sous cette rubrique, on rangera donc tous les travaux d'écriture, de lecture brève, de questions pour faciliter l'étonnement à propos d'un texte, de formulation de distinctions ou de questionnement sur les œuvres d'art et sur les manières de faire ou de dire, d'organisation de débats ou, enfin, travaux de recherche d'exemples adéquats et justifiés. Pour le dire grossièrement, il semble que ces exercices introduisent l'élève dans la dimension d'un non-savoir délibéré et, si l'on peut dire, cultivé. *Ils méritent donc une mention en lien avec chaque cours en train de se faire – la difficulté étant que ce lien de consubstantialité avec la leçon interdit une programmation nationale de leur forme comme de leur contenu (une méthodologie séparée, qui prendrait la place du cours effectif, serait fort contestable en son principe et sans doute fort aléatoire en ses effets); seule l'exigence pouvant en être formulée, il convient de référer les exercices aux cours singuliers et de chercher selon quels termes elle doit l'être.*

2. Les exercices, pour les leçons, ne sont pas un supplément plus ou moins important, mais bien plutôt un moment constitutif. C'est une évidence propre à l'école que les exercices ont d'abord la fonction de s'approprier le cours par la reprise mentale qu'ils permettent. Mais le second type d'exercices offre une tout autre possibilité dont la valeur pourrait être sous-estimée : permettre une respiration du cours, ouvrir une pause pour se retourner sur le chemin parcouru et disposer ainsi d'un temps pour comprendre, relancer une partie nouvelle du raisonnement. Ils constituent aussi un moyen – gratuit, puisqu'il ne peut en toute rigueur être sanctionné que de manière positive, encouragement verbal ou bonne note inattendue – de mettre à l'épreuve de la méditation ou de la discussion ce que l'on a cru comprendre et, par là, ces exercices entretiennent en permanence l'activité effective de la compréhension que les élèves ont du cours. Corrélativement, ils donnent au professeur des assurances sur l'accessibilité de sa démarche, plus fiables que les rituelles et rhétoriques questions « Me comprenez-vous ? », « Ce passage n'est-il pas trop compliqué pour vous ? ». Mais surtout, ces exercices ouvrent la voie d'un véritable enseignement personnalisé, car, les difficultés relationnelles ou les craintes vis-à-vis de l'évaluation étant suspendues, les élèves manifestent alors librement leur manière de penser avec ses facilités comme ses handicaps. Enfin, il faut remarquer que cette inscription des exercices au cœur du cours modifie le statut de ce dernier : non plus une parole transcendante et, comme telle, toujours un peu arbitraire, mais un matériau que chacun est invité à retravailler, fût-ce sous la forme d'une perplexité écrite dans la marge aménagée à cet effet, le cours devient peu à peu œuvre commune. *Il paraît donc souhaitable d'indiquer pour chaque cours un lien de principe avec des aptitudes rendues possibles par les exercices. C'est d'ailleurs en ce point que le programme de philosophie pourrait évoquer des « compétences » en échappant au risque de voir lesdites compétences se substituer à l'objet d'étude (avoir questionné la notion d'État, ce serait devenir capable de distinguer entre légalité et légitimité, entre droit naturel et Droit positif ; de même, avoir fait une liste des expressions courantes utilisant le mot « conscience » afin de les classer, ce serait devenir capable de distinguer connaissance et morale ; etc.). Il y aurait aussi là un moyen de déterminer davantage l'étude des notions, sans imposer aux classes une question ou un problème précédant la réflexion commune.*
3. Ce n'est pas sans raison qu'une majorité de professeurs reste attachée aux deux modèles de travail philosophique que sont la dissertation et l'explication de texte : ceux-ci, par l'impossibilité immédiate du recours à un savoir constitué, offrent à l'élève une chance d'exercer et de développer un jugement personnel, à l'opposé de ce que sont les questions de cours – lesquelles définissent une bonne partie du travail scolaire d'avant la classe terminale. On aurait tort cependant de durcir cette opposition en établissant une alternative entre dissertation et explication d'un côté, exercices mécaniques de l'autre. Car, si le lien leçon/exercices est véritablement organique, alors les exercices deviennent des actes de pensée, ceux-là mêmes qui sont à l'œuvre dans la dissertation ou l'explication, l'apprentissage de celles-ci devient ainsi parallèle

à la progression de ceux-là. Du coup, l'improbable métalangage que prétend soutenir une méthodologie indépendante de tout contenu, aujourd'hui de plus en plus parasitaire pour la parole, devient superflu parce que, c'est le cas de le dire, sans objet. Parce qu'ils proviennent de la même veine que le bavardage méthodologique, les exercices censés préparer la dissertation et l'explication que sont la composition d'un plan (pour la dissertation) ou la recherche (pour le texte) d'une structure argumentative ne semblent pas du tout élémentaires en ce qu'ils supposent le préalable du mouvement de la pensée – raison d'ailleurs de l'incertitude inévitable de l'évaluation à laquelle ils donnent parfois lieu lorsqu'ils ont pour autre fonction d'alléger la charge de correction. À leur formalisme stérile, il semble qu'il faille préférer les exercices qui provoquent la pensée : l'essai pour répondre avec conviction à une question simple, les questions capables de susciter l'étonnement à propos d'un texte. *On peut donc penser que la mention d'exercices réguliers est solidaire de la valorisation du travail de dissertation et d'explication, qu'elle doit donc figurer en bonne place dans des « recommandations officielles pour le travail des élèves ».*

La philosophie jouit d'une position de quasi extra-territorialité relativement au cursus scolaire : fin du secondaire, début du supérieur. Au moment de changements majeurs pour l'école publique, il était donc tentant pour elle de faire de cette position d'exceptionnalité une valorisation voire une définition d'elle-même. L'occasion de se délivrer de la tutelle de l'académisme formel et doctrinal, que moque la célèbre confession de Lévi-Strauss au début de *Tristes Tropiques*, était enfin donnée dans les années 60, d'autant plus facilement qu'au début de la période de changements moins de 20 % d'une classe d'âge était mobilisée par cet enseignement. L'on pouvait ainsi renvoyer les exercices à la nuit supposée de la scolastique et afficher de façon apparemment impertinente un kantisme très convenu (ne pas apprendre la philosophie, mais apprendre – énigmatiquement – à philosopher ; la valeur est à rechercher dans l'inutilité ; etc.). Cette posture singulière a duré jusqu'après la massification du lycée (des années 60 aux années 80), mais, du fait même de cette massification, elle ne semble plus pouvoir aujourd'hui garantir une promotion pertinente du travail d'analyse notionnelle qui spécifie notre activité ainsi que son extension nécessaire au plus grand nombre d'hommes et de femmes, de citoyennes et de citoyens. La réhabilitation philosophique du sens et de la valeur formatrice des exercices, quelle qu'en soit la forme majoritairement retenue, nous paraît être un levier pour que l'enseignement philosophique, sans rien perdre de son intégrité, puisse orienter de façon bénéfique et durable le lycée de demain : telle serait l'une des conditions pour que la massification ait quelque chance de devenir démocratisation.

Jean-Pierre Carlet