

# LEÇON ET EXERCICES

## DANS L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

Bernard FISCHER  
Hon. Lycée Fabert, Metz

Le travail des élèves en cours d'année est rythmé par la dissertation, l'explication de texte, les exercices. Les instructions officielles rappellent d'ailleurs ces exigences et précisent le rythme des devoirs en cours d'année selon les séries (cf. la circulaire n° 2009 – 185 du 07-12-2009, circulaire parue au B.O. n° 48 du 24 décembre 2009). Les travaux pédagogiques portent le plus souvent sur la dissertation et l'explication de texte, mais ils portent plus rarement sur les exercices, souvent délaissés. L'exercice peut en effet apparaître comme élément externe à l'activité de la classe, élément même perturbateur qui viendrait alourdir le travail du professeur. Par opposition à ce constat, ne peut-on pas soutenir que la pratique régulière de l'exercice peut constituer une contribution essentielle au travail de la classe et de l'élève, en facilitant la progression de la réflexion, en impliquant mieux les efforts de l'élève dans ceux du professeur ? Nous cernerons d'abord la notion d'exercice et donnerons des exemples, mais nous insisterons surtout sur l'articulation entre leçon et exercice.

### *I. LA NOTION D'EXERCICE ET SON RAPPORT AVEC LA LEÇON*

Précisons d'abord ce que les exercices ne sont pas et ce qu'ils sont. Par exercice, nous n'entendons pas un travail récapitulatif qui demande aux élèves le rappel du contenu des leçons vues. Ce travail récapitulatif doit être réalisé par chaque professeur sous forme d'interrogations écrites ou orales afin de vérifier l'acquisition des connaissances, il est tout à fait indispensable. Nous savons que les élèves ont besoin d'informations sur les notions du programme de philosophie, qu'il est nécessaire de les donner, de les donner dans une perspective philosophique. Tout professeur s'assure que la matière de son enseignement est acquise et qu'elle peut de ce fait constituer le point de départ d'une réflexion personnelle. C'est pourquoi nous avons ce souci de vérification. Nous ne comptons pas ce travail, parce qu'il est récapitulatif seulement, au nombre des exercices. Par le terme d'exercice, nous entendons plutôt un travail « prospectif » qui sollicite la réflexion, qui invite à une recherche personnelle, qui « oblige » à exercer la pensée. En

termes kantien, nous dirions qu'il s'agit d'un exercice des facultés de la pensée, donc du jugement.

Il nous semble que ces exercices, pour trouver leur utilité, doivent obéir à deux conditions au moins. Il faut les concevoir en étroite relation avec la leçon, c'est la première condition. Seule la leçon, parce qu'elle est de philosophie, peut permettre aux préparations de devenir elles-mêmes philosophiques, c'est-à-dire acquérir une dimension problématique. Comment ces préparations peuvent-elles s'inscrire dans le cadre d'une leçon ? On peut le réaliser de multiples façons. Il est possible par exemple de poser une question sans relation avec la leçon faite, mais qui annonce et prépare la leçon à venir. La question peut aussi s'inscrire dans la suite d'une leçon qui n'a pas pu, faute de temps, aller jusqu'au terme de son développement ; la préparation est alors un approfondissement de la leçon. L'exercice peut enfin porter sur un point permettant d'établir la liaison entre deux leçons différentes. Ces exercices acquièrent la plus grande utilité et fécondité lorsqu'ils font corps avec la leçon elle-même.

La deuxième condition porte sur l'écriture, car la forme de ces exercices ne peut être qu'écrite. Nous savons que l'élève qui prétend avoir fait une préparation de manière orale seulement n'a pas, en réalité, fait cette préparation. Il est, le plus souvent, incapable, lorsqu'on l'interroge, de dépasser un niveau de remarques générales, sa pensée reste confuse, le travail demandé n'ayant pas été fait. L'expérience permet également de dire qu'il vaut mieux que ces préparations soient faites dans un cahier spécifique destiné à cet effet et que l'on peut par exemple appeler cahier de préparations ou encore « cahier d'écriture ». Les préparations faites sur des feuilles volantes sont peu soignées, sont vite écornées, alors que le soin pris pour un cahier témoigne d'une attention à soi-même, d'un « souci de soi ». Le dicton dit aussi que les bonnes habitudes doivent être prises d'emblée et c'est pourquoi il faut exiger ce cahier dès les premières leçons, car ce qui n'est pas mis en place dès le commencement ne le sera pas du tout ; il sera impossible après coup, en cours d'année, d'obtenir ce qu'on n'a pas tout de suite exigé. Il en va ici comme de la discipline : l'absence de discipline et de règles en début d'année se perpétue en indiscipline généralisée. Les premiers cours ont pour objet de mettre en place l'ensemble des dispositions qu'un professeur se donne pour assurer son enseignement : énumération des outils requis, rythme des devoirs... L'obligation du cahier devrait faire partie de ce dispositif. L'invitation à l'écriture souligne par ailleurs la décision d'entrer sans détour et sans préalable en philosophie. Demander aux élèves de formuler par écrit un développement oral ou un échange en classe impose de se plier aux exigences de la langue, à la rigueur de la pensée. Les préparations sont en même temps une sorte d'introduction à la dissertation, surtout en début d'année. Les premiers devoirs ne sont en effet rendus que trois semaines environ après la rentrée et il serait regrettable de ne pas proposer de travail écrit avant cette date aux élèves, un travail écrit à la maison. On pourrait résumer tout cela en parlant de l'urgence des commencements, urgence si bien illustrée par les grands textes philosophiques : Spinoza ne nous impose pas de longues tergiversations avant de commencer, il nous met immédiatement au cœur du sujet dans le livre I de l'*Éthique*, *De Deo*. Les préparations sont une réponse à cette urgence des commencements : dès les premières leçons, elles mettent l'élève dans la disponibilité philosophique.

Les exercices deviennent féconds lorsqu'ils sont rendus obligatoires d'une part, pratiqués de façon régulière d'autre part. Il ne faut pas que l'exercice soit accidentel seulement ou épisodique, ce ne serait plus un véritable exercice d'écriture, il y faut de la constance. L'exercice peut prendre la forme d'une préparation d'une demi-heure environ à la maison et correspondre à un travail écrit d'une page par exemple, voire moins. Je

ne pense pas que ce soit trop exiger de nos élèves que de demander de telles préparations trois ou quatre fois par semaine en série L, deux ou trois fois en série S ou ES, une ou deux fois en série technique. Il est vrai qu'il est bon d'assouplir quelquefois ce rythme afin que l'exercice ne devienne pas habitude et monotonie, afin que l'élève puisse conserver la fraîcheur exigée pour de telles préparations.

Ces remarques appellent quelques considérations sur l'écriture. On pourrait nous objecter avec Platon que l'écriture est un moyen qui dessert l'esprit. Platon dans *Phèdre* (275 a-b) donne la parole au roi Thamous qui reprend Teuth, inventeur de l'écriture : l'écriture, dit-il, loin de donner la science, n'en donne que la présomption, elle laisse l'âme dans l'ignorance. Le *Banquet* et le *Phèdre* nous apprennent en effet que la parole peut librement s'exercer entre philosophes et qu'il n'est nullement nécessaire, entre amis s'exerçant à la rhétorique philosophique, de prendre une précaution comme celle de l'écriture, de s'aider de ce supplément. Il en va de la parole comme du vin, l'un aidant l'autre, l'un fécondant l'autre, comme dans *Le Banquet*. Toute restriction serait vécue comme une limitation ou, même, une amputation. Platon reprend les mêmes questions sous un autre angle dans le livre I des *Lois*. Le contexte n'est plus le même. Nous ne sommes plus entre amis, mais dans une situation politique, contraignante. L'exercice du vin n'est plus totalement libre, mais il est malgré tout recommandé à ceux qui savent en faire bon usage, à ceux qui, s'adonnant à sa consommation, saisissent cette occasion pour un exercice de maîtrise de soi.

Cette même idée, j'imagine, aurait dû venir au même législateur à propos des plaisirs aussi ; il se serait dit que, si nos citoyens, dès leur jeunesse, s'habituent à l'ignorance des plaisirs les plus grands, s'ils ne s'entraînent pas à résister aux plaisirs qu'ils rencontrent et à ne faire malgré soi rien de honteux, ils subiront, par suite de la pente qui les pousse aux plaisirs, le même sort que ceux qui cèdent à la peur : ils seront esclaves, d'une façon différente, mais encore plus honteuse, de ceux qui peuvent rester forts au milieu des plaisirs et qui sont maîtres dans l'art d'en user, si totalement pervers qu'ils puissent être parfois ; leur âme sera à la fois asservie et affranchie, et ils ne mériteront pas sans réserve les épithètes de courageux et de libres. (Platon, *Les Lois*, 635 c-d).

Il en va, là aussi, de la parole comme du vin. De même qu'il faut limiter la consommation du vin à ceux qui sont incapables de s'imposer une (la) limite, de même il faut veiller à l'exercice de la parole lorsque celle-ci risque de verser dans l'opinion. L'écriture peut dans ce cas apparaître comme l'« Autre » de la parole. Son but n'est pas tant de limiter négativement la parole, mais plutôt de lui apporter un supplément nécessaire, celui de la rhétorique philosophique, l'autre rhétorique, sophistique, celle de Lysias, étant réservée à l'opinion et aux discours publics.

Nous ne prétendons assurément pas que l'exercice de l'écriture conduise nécessairement nos élèves vers cette rhétorique philosophique. Le discours de Lysias, celui du moins que tient Phèdre, est également un discours écrit, mais vain. Mais le monde de l'opinion est tel que, pour ne pas le subir, il appelle un travail critique de l'esprit que le seul usage de la parole libre ne permet plus d'effectuer. Il faut en plus la démarche de l'écrit. La tâche de l'enseignement philosophique est peut-être de penser et d'assurer l'articulation entre la parole et l'écrit. Lorsqu'il évoque Machiavel et l'art d'écrire, M.-P. Edmond fait remarquer que « l'irruption d'un savoir dans l'opinion transforme l'opinion non en savoir, mais en pouvoir. L'art d'écrire joue alors une fonction d'immunisation de l'opinion, d'une part en vue de préserver en elle ce qui est forme quoique mutilée de communication, d'autre part en vue de couper court à toute manipulation de l'opinion » (M.-P. Edmond, Introduction à *Pensées sur Machiavel* de Leo Strauss, éd. Payot 1982, p. 21).

## II. QUELQUES FORMES POSSIBLES D'EXERCICES

### 1. Exercices sous forme de questions

Ces exercices peuvent se pratiquer de façon constante et suivie. Ils prolongent et complètent le travail de classe. Ils peuvent porter sur des notions, l'élève devant en donner une présentation explicite et argumentée : notions d'axiome, de postulat, d'organisme... Ils peuvent porter aussi sur la distinction de termes : discipline et politesse, respect et estime, excuse et pardon, tolérance et indulgence, force et violence, passion et sentiment... Ce ne sont pas les exercices les plus intéressants, ils ne favorisent pas un travail à caractère problématique, l'élève pouvant se contenter de copier un dictionnaire. Il vaut mieux procéder par questions. Voici quelques exemples.

Telle préparation peut introduire à la dissertation en portant sur la distinction entre les notions de question et de problème. Les élèves peuvent bien sûr se servir, c'est même souhaitable, de l'exemple du problème en mathématiques ou en physique. La distinction entre les deux notions est en général établie avec difficulté ; l'exercice cependant ouvre des perspectives à un cours qui reprendra ces mêmes notions, voire d'autres comme celle d'énigme. On sera conduit à distinguer entre problème scientifique et problème philosophique. On s'apercevra que même la notion de question est délicate : qu'est-ce qui fait d'une question une vraie question, à partir de quel moment devient-elle philosophique ?

Une autre préparation peut inviter à faire la différence entre les expressions « se sentir » et « se penser », opposition établie par Kant dans un texte de l'*Anthropologie du point de vue pragmatique* (Livre I, *De la connaissance de soi*, Vrin 1984, p. 17). Kant écrit dans ce texte : « Auparavant il [l'enfant qui ne parle pas encore et ne dit pas « Je »] ne faisait que *se sentir* : maintenant il *se pense*. ». De nombreux textes offrent des oppositions équivalentes, elles peuvent toutes devenir l'occasion d'une préparation.

La question donnée peut être tout à fait explicite, et il vaut même mieux qu'elle le soit, les préparations de ce type étant plus utiles.

Exemples.

- Quel sens donner à la notion de *nécessité* dans l'expression utilisée dans les sciences : « *conditions nécessaires et suffisantes* » ? Cette préparation est sans doute assez délicate et difficile, mais infiniment riche d'enseignement, ouvrant des perspectives multiples.

- Quel sens donner à l'expression « *c'est dans la nature des choses* » ? Exemple non moins difficile puisqu'il oblige à se confronter à l'épaisseur de la notion de *nature*.

Ces dernières questions peuvent ressembler quelquefois à des sujets de dissertation : on n'exigera bien évidemment pas de la préparation ce qu'on exige d'une dissertation. On attendra surtout de l'élève une prise de conscience du problème qui sera exprimée sous la forme d'une sorte de propos. La préparation peut faire appel à l'imagination. Après avoir évoqué la fiction philosophique de la dialectique du maître et de l'esclave selon Hegel, on peut, avant d'avoir présenté l'issue du conflit selon Hegel, demander à l'élève d'imaginer lui-même la première rencontre entre les deux hommes, lui demander de donner une description de cet état originaire et de sa suite, en justifiant cette description.

Il arrive que certains textes expliqués en classe soient relativement difficiles. Il vaut mieux dans ce cas ne pas donner le texte lui-même en préparation, mais l'aborder par le détour d'une ou de plusieurs questions. Sur la philosophie ou la métaphysique, on peut par exemple introduire ce texte de Kant de la première préface de la *Critique de la raison pure* (« *Il est vain en effet... la Critique de la raison pure elle-même* », *Critique de la raison pure*, PUF 1963, p. 5-7), texte éventuellement accompagné de la note de Kant au

bas de la page 6. Le texte a le mérite de ne présenter aucun terme spécialisé du kantisme, si ce n'est celui de critique. Deviennent possibles de multiples préparations ou questions : dégager la progression de pensée du texte, quelle est cette indifférence dont parle Kant, comment comprendre l'évocation de la « connaissance de soi-même », que faut-il entendre par métaphysique, qu'est-ce qui distingue la métaphysique des autres sciences... Il faudra bien sûr choisir entre ces questions selon la nature de la leçon projetée. Dans un contexte tout à fait différent, il est possible de partir d'un texte de Koyré sur la révolution galiléenne. Pour Galilée, écrit Koyré : « la bonne physique se fait *a priori* ». Cette phrase peut constituer le prétexte d'une excellente préparation, les élèves devant la commenter et l'expliquer. Une telle préparation n'est concevable qu'après quelques leçons ayant déjà introduit le sujet de la théorie et de l'expérience. Autre exemple : un texte de Rousseau où l'auteur établit que les langues ne sont pas nées du besoin, mais des passions. (*Essai sur l'origine des langues* ; Aubier 1981, p. 95-96, extrait allant de « *Cela dut être* » à « *des besoins moraux, des passions* »). Ce texte se prête, comme tous les grands textes, à de multiples questions qui interrogent dans le cas de ce texte sur le besoin, la passion, le désir, ou bien sur le rapport entre ces notions... La préparation peut prendre pour objet la comparaison entre deux textes : quel rapport et quelle différence entre tel texte de Kant qui refuse l'assimilation du vivant à une machine (l'exemple de la machine étant la montre), et tel autre de François Jacob, qui établit que le vivant n'est pas assimilable à un ordinateur ou à une calculatrice moderne. (Kant : *Critique de la faculté de juger*, paragraphe 65, Vrin 1960, p. 181 ; François Jacob : *La Logique du vivant, Une histoire de l'hérédité*, Gallimard, 1970, p. 17-18)

L'exercice peut consister en l'examen d'un raisonnement, l'analyse d'une argumentation (dégager l'argumentation de tel texte, par exemple le texte du premier paragraphe du *Discours de la méthode*) ; il peut s'agir d'un exercice logique : réfutation de raisonnements sophistiques, analyse de slogans ou de formules toutes faites...

Tous ces exercices peuvent s'avérer utiles aussi pendant le développement d'une leçon. Cela est d'autant plus vrai pour les classes difficiles ou pour les heures de cours mal placées dans la journée, les heures placées en fin de journée à un moment où les élèves sont fatigués. Il est bon alors de marquer une rupture dans le développement de la leçon. Obliger les élèves à chercher une définition, à cerner une notion, à distinguer des termes, à formuler une problématique – tout cela étant mis par écrit – permet assez souvent de remédier à une léthargie menaçante ou à un sommeil lancinant, compréhensibles en fin de journée. Ce travail et le silence qui l'accompagne permettent en général le retour à une attitude de travail efficace.

## 2. Exercices en rapport avec la dissertation

Des exercices comparables sont concevables en relation étroite avec la dissertation et peuvent constituer une préparation à celle-ci.

De petits exercices sont susceptibles de préparer à divers aspects de la dissertation. On peut vouloir travailler plus particulièrement la présentation des exemples : après l'analyse d'une notion, demander aux élèves de l'illustrer par un exemple assez développé (donner un exemple de concept, expliciter un exemple illustrant l'idée de devoir...). Après un travail préparatoire portant sur un sujet de dissertation, l'exercice peut porter sur la construction d'une partie de plan, voire sur la rédaction d'une partie de la dissertation. Après le compte rendu d'un devoir dont l'introduction ou la conclusion ont été mal construites, demander aux élèves de recommencer le travail sur un point précis : la rédaction d'une nouvelle introduction ou d'une nouvelle conclusion. Ce travail est en principe très utile : souvent introduction et conclusion ne sont pas ce qu'elles devraient

être, il leur manque l'essentiel, le sens du problème. Les exercices devraient conduire à une meilleure perception du sens de ces parties de la dissertation.

Autre suggestion : l'élaboration d'un plan de dissertation. Ce type d'exercice en classe ou à la maison porte sur les phases préparatoires aux devoirs, en somme sur les brouillons. Il permet de faire la guerre aux plans passe-partout ou simplement formels. C'est l'occasion d'exiger des plans explicites : refus des plans qui ne s'exprimeraient que par des mots isolés, nécessité de construire les parties de telle sorte que chaque partie et chaque paragraphe soient formulés par un titre sous la forme d'une phrase grammaticale complète. Le mot pris dans sa forme isolée ne fait pas sens ; il faut, pour cela, une phrase complète, sujet-verbe-complément, seule la phrase pouvant amorcer la naissance du sens. Les brouillons sont souvent insuffisants, soutiennent rarement un projet de pensée effective, d'où l'intérêt de porter l'attention également sur ces moments du travail de l'élève. Cet exercice connaît cependant ses limites : il n'est pas certain qu'un plan, rédigé rigoureusement du point de vue de la forme, donne lieu à un devoir abouti : le plan n'était qu'une sorte de coquille vide sans contenu effectif suffisant.

Les élèves réussissent rarement à donner à leur devoir une dimension problématique. On assiste souvent à une démarche énumérative avec absence de perception du problème. Les divers exercices évoqués pourraient-ils faciliter la mise en œuvre d'une démarche problématique dans les devoirs ? Sur ce point, on peut modestement faire les remarques suivantes :

- La fréquence des exercices à dimension problématique peut permettre un progrès dans la voie d'une meilleure perception des problèmes. Ce progrès, certes, n'est pas garanti.
- Il ne suffit pas de répéter des travaux qui reprennent tel ou tel aspect de la dissertation. La vision fragmentée du travail de dissertation ne peut en aucun cas permettre de donner une vision globale du problème posé. Le cheminement va plutôt dans l'autre sens : c'est lorsque la vision du (d'un) problème existe que les exercices, faits antérieurement, sont susceptibles de favoriser une meilleure élaboration de la dissertation.

Il serait utile de reprendre cette réflexion sur les exercices pour mieux préciser quels types de travaux plus particuliers permettent ce progrès dans la voie de la pensée problématique. Il nous semble que le meilleur travail reste la leçon de philosophie elle-même : travailler toute l'année dans une perspective problématique est la meilleure invitation adressée aux élèves pour les engager eux-mêmes à un tel cheminement et donner des exercices, de façon suivie en cours d'année, dans le prolongement de cette leçon problématisée. Ces exercices devraient alors ouvrir un accès plus facile à la reconnaissance et à la formulation des problèmes.

La pratique de ces exercices ne devrait pas avoir, globalement, d'incidence sur le rythme des dissertations. C'est un travail qui se fait parallèlement à celui de la dissertation et qui n'a pas pour vocation de se substituer à lui. Ce point peut être discuté et même nuancé pour certaines séries. Il faut admettre que dans les séries techniques, où le professeur peut avoir la charge d'un nombre élevé de classes et d'élèves, la pratique des exercices peut constituer un complément indispensable à la dissertation.

### **3. Exercices liés à l'explication d'un texte**

Parmi les exercices, il y a aussi l'explication de texte qui accompagne une leçon. Dans les préparations jusqu'à présent évoquées, on a fait valoir une exigence de problématisation ; dans le cas de l'explication de texte on demande à l'élève de dégager la problématique présente dans le texte ou que l'on peut poser à partir du texte. Le travail

passera par la formulation de l'idée générale du texte, l'obligation de dégager la progression de la pensée et de marquer les divers moments qui rythment le texte. Le travail peut se poursuivre par une partie critique permettant de préciser l'intérêt philosophique du texte, bien qu'une explication de texte rigoureuse témoigne déjà par elle-même de cet intérêt philosophique. Ce sera également l'occasion de procéder à la rédaction ou d'une introduction ou d'une conclusion ou encore à l'explication d'une partie du texte.

La dissertation et l'explication de texte du troisième sujet du baccalauréat peuvent être à la fois occasion de devoir et de préparation. Rien n'interdit de donner des préparations sur les devoirs à rendre plus tard, c'est même un travail passionnant. Nous n'imaginons pas toujours bien à quel point des élèves se sentent démunis devant certains sujets, déphasés : pourquoi ne pas préparer les devoirs avec eux par des exercices et des débats qui les accompagnent, en les libérant ainsi, partiellement au moins, de la tutelle d'Internet ? C'est l'occasion de rencontrer les menues difficultés des élèves que nous n'imaginions pas, d'aborder la construction progressive d'un devoir, d'affiner une problématique, de leur mettre le pied à l'étrier. On peut même parier que sans ce passage par l'exercice certains élèves n'accéderaient jamais au niveau problématique de la dissertation. Des collègues peuvent penser que nous poussons trop loin ce travail de préparation, que nous « mâchons » trop le travail des élèves. Nous ne le pensons pas : par ce type d'activité, nous leur donnons la possibilité d'une plus grande autonomie, d'une moindre dépendance à Internet, nous les rendons de plus en plus libres et forts. Allons plus loin encore ! La première dissertation peut être « confectionnée » avec toute la classe. On peut ouvrir des pistes, suggérer des problèmes, en éliminer d'autres, montrer comment peut s'enchaîner une réflexion, corriger, sans les noter, des ébauches de plans qui ont dépassé le niveau des brouillons informes... Ce dispositif aide à mettre les élèves en situation d'émulation, les conduit dès le premier travail à un niveau de pensée inespéré, les amène très loin dans la réflexion dès le commencement.

Ces exercices sont tous concevables dans les diverses séries du baccalauréat. Il faut bien sûr les adapter au programme de ces séries, mais ils se présentent, dans leur forme et leurs exigences, de la même manière et favorisent partout un travail plus intense.

### III. LA CONVERGENCE ENTRE EXERCICES ET LEÇON

Nous croyons avoir bien précisé dans quel esprit nous concevions ces exercices et selon quel rythme il nous semblait souhaitable de les faire. On peut nous adresser les objections suivantes : le professeur ne peut pas donner en même temps sur tous les fronts, sa tâche est déjà relativement lourde, faire remarquer que la correction des dissertations et la préparation des cours absorbent à peu près la totalité de son temps. Comment, dans ces conditions, imaginer et accomplir le travail supplémentaire lié aux exercices des élèves ? Nous sommes convaincus de la pertinence de ces arguments. Mais nous ne sommes pas moins convaincus du fait que ces exercices n'alourdissent en aucun cas le travail du professeur. S'ils ne l'allègent pas, ils le facilitent, le rendent plus vivant, permettent d'aller plus vite et plus clairement aux exigences de l'enseignement philosophique.

Lorsque ces exercices sont donnés de façon régulière, ils permettent un travail continu et suivi de la part des élèves. Il arrive assez souvent que les élèves travaillent très peu en philosophie en dehors des heures de cours. Nous pensons quelquefois que la dissertation faite à la maison est l'occasion d'un travail long et fécond pour l'élève. Ce n'est pas toujours vrai et c'est même de moins en moins vrai. Souvent, et même en série L, le travail de la dissertation commence l'avant-veille ou la veille du jour où le

devoir doit être rendu. Le temps qui sépare deux dissertations faites à la maison est assez souvent, pour l'essentiel, un temps mort quant au travail philosophique fait à la maison. Il est dommage qu'il en soit ainsi. Nous ne pouvons pas croire que nos élèves progresseront s'ils se mettent dans un état de démobilitation générale en dehors des heures de cours, démobilitation qui se manifestera tôt ou tard par rapport au cours lui-même. Il nous semble que la pratique des exercices a le mérite d'assurer un suivi indispensable et fécond du travail philosophique, que les exercices viennent meubler ce temps mort entre deux devoirs.

Dans toutes les disciplines, les élèves sont en général sollicités pour un certain nombre d'exercices. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi en philosophie ? Il ne s'agit pas d'agir par mimétisme. Nous pensons seulement que la philosophie mérite, autant que les autres disciplines, qu'on lui consacre un certain temps que nous ne croyons pas exorbitant, puisque nous parlions ci-dessus d'une demi-heure environ pour le temps d'une préparation. Nous aurions tort d'ailleurs de ne pas utiliser ce temps : tout temps perdu pour la philosophie est définitivement perdu pour elle et gagné finalement par les autres disciplines. Il arrive en effet que certaines disciplines ou que des enseignants d'autres disciplines manifestent une conception quelque peu « impérialiste » de leur enseignement et soient prêts à occuper tout le temps des élèves en dehors des heures de cours. À nous de nous défendre et de défendre surtout la place de la philosophie. Ces remarques s'avèrent particulièrement vraies pour les séries scientifiques et techniques. Les quelques heures dont nous disposons dans ces enseignements ne font pas la part belle à la philosophie. La pratique des exercices allonge en quelque sorte le temps des leçons et donne finalement à la leçon, sans aucun artifice, un plus grand poids en lui assurant une plus grande présence.

L'objection du travail supplémentaire pour le professeur se justifierait surtout du point de vue de la correction, car du point de vue de la leçon il y a intégration complète de l'exercice à cette dernière. On peut adopter pour la correction plusieurs stratégies. Une première solution consisterait à ramasser régulièrement les « cahiers d'exercices » ou une partie de ces cahiers, à les corriger et à les noter. La charge de travail paraît dans ce cas insoutenable, car la priorité absolue de la correction va à la dissertation. On peut aussi décider de ne pas ramasser les cahiers et de faire lire au cours de la leçon, là où la préparation rejoint la leçon, deux ou trois préparations. Il est possible dans ces conditions de solliciter tous les élèves dans un temps relativement court.

La notation peut être elle-même envisagée de façon variable. On peut donner une note, affectée d'un certain coefficient, à chacune des préparations lues. On peut décider aussi de noter dans un sens uniquement favorable à l'élève, manière de valoriser ces exercices et surtout d'améliorer les notes de la dissertation. Il est possible aussi de noter selon un certain barème et de n'intégrer ces notes au calcul de la moyenne que s'ils la remontent (les logiciels de notation fournis par l'administration permettent de faire cela). On peut encore procéder de façon plus libérale, moins institutionnelle, décider de ne pas noter ces préparations, ce qui n'interdit cependant pas une note trimestrielle globale de travail ou de participation, ou, tout simplement, une augmentation de la note moyenne du trimestre lorsque le travail fourni le permet.

Cette dernière manière de procéder, moins institutionnelle, offre plusieurs avantages. Les préparations et le travail rédigé peuvent donner l'occasion d'un accès à l'écriture et à la pensée par la motivation du plaisir. Les protagonistes du premier livre des *Lois* ne pratiquent certes plus le libre exercice de la parole ni de la consommation du vin, mais il ne leur est pas interdit d'éprouver à cette occasion le plaisir de la maîtrise de soi acquise lors des jeux imaginés pour fortifier le caractère, pour éveiller l'attention

contre des menaces extérieures. Dans le cas des exercices, le plaisir perdu à l'expression de la libre parole peut dans certains cas se communiquer à l'écrit, car les règles qui définissent le travail écrit ne sont pas telles qu'elles suppriment toute satisfaction. Cela suppose une conception du travail qui ne soit pas strictement scolaire. Tous les élèves ne sont pas capables d'envisager ces préparations sous leur aspect libéral, ludique et du point de vue du plaisir, mais cela arrive plus souvent qu'on ne pourrait croire. Il semble important pour un tel résultat que le professeur puisse établir entre l'institution et le travail d'écriture une distance qui permette à l'élève de comprendre que son travail écrit est son œuvre et non celle de l'école. Le fait de ne pas procéder à la notation scolaire confère à ce travail un caractère libéral et incite davantage l'élève à le considérer sous l'angle personnel. On a pu constater que certains élèves étaient manifestement fiers, en fin d'année, de pouvoir montrer leurs deux ou trois « cahiers d'écriture », c'est-à-dire leur travail personnel.

Ajoutons un dernier argument pour la défense de ces préparations : souvent certains élèves n'aiment pas se livrer à la dissertation parce qu'ils n'aiment pas écrire. Si l'école, malgré elle, pouvait leur donner le plaisir de l'écriture, elle leur permettrait également d'aborder les exercices dits scolaires dans un autre état d'esprit. Il est vrai que les préparations ont d'abord la forme de la contrainte imposée par le professeur et qu'elles sont susceptibles d'éveiller de la résistance. Pour certains élèves, on en restera à ce sentiment, à cette contrainte (« *dura lex, sed lex* »...), pour d'autres au contraire ce sentiment peut évoluer et se muer en sentiment positif. Si les exercices sont examinés sous cet angle, c'est-à-dire à la manière d'une lecture en classe, soumis ou non à la notation et intégrés à la leçon, on comprend non seulement qu'ils ne constituent pas un surcroît de travail pour le professeur, mais qu'ils contribuent même à créer une bonne atmosphère dans la classe.

L'exploitation de ce travail écrit peut en effet apporter beaucoup à la vie de la classe, car la lecture des préparations rend la classe vivante. Cette lecture établit de multiples relations : entre la classe et le professeur d'une part, entre les élèves eux-mêmes d'autre part. Le moment de la lecture favorise les relations d'échange et de dialogue au sein de la classe. Les élèves par ailleurs ne sont pas indifférents au texte d'un de leurs camarades et il leur arrive de se questionner réciproquement sur le sens de telle remarque ou de telle vision des choses de l'un d'entre eux, discussion qui se prolonge quelquefois pendant la récréation. Nous avons aussi dans nos classes un certain nombre d'élèves qui s'expriment peu ou pas du tout : la préparation écrite permet de les solliciter sans artifice et de les amener progressivement à l'expression orale.

L'introduction du numérique dans le travail scolaire a pu modifier de nombreuses pratiques. Ce fait ne change rien au principe de ces exercices, il permet plutôt de moduler la pratique en offrant davantage de possibilités, tant pour les exercices pendant l'heure de cours que pour les exercices faits à la maison. Le rapport entre le numérique et l'enseignement en général est vaste et nous n'avons pas la possibilité ni l'intention de l'aborder dans cet article. Il mériterait à lui seul un autre article.

\*

Les exemples d'exercices sont finalement multiples et variés, ils sont concevables pour toutes les parties du programme et toutes les séries. Nous aurions pu les multiplier ; l'essentiel n'est pas là, car on voit bien qu'on peut en imaginer à l'infini. L'inventivité du professeur peut être sans limites. Le plus important, c'est d'insister sur l'instauration d'un travail continu en classe et en dehors de la classe, d'un travail s'étendant sur toute l'année scolaire et venant en complément des devoirs proprement dits, dissertations ou

explications de texte. Ce travail est « régulateur » dans la mesure où il établit les liens entre investissement du professeur et investissement de l'élève, entre temps de la classe et temps en dehors de la classe, qu'il donne au travail philosophique le temps indispensable de la « durée ». Le caractère écrit des exercices est incontournable. Nous avons mis les exercices en rapport avec ce que nous avons appelé « leçon », plutôt que cours de philosophie. Pourquoi avoir retenu le terme de « leçon » ? La leçon apparaît elle-même comme un exercice, exercice de problématisation du professeur, exercice auquel répondent les exercices des élèves. L'exercice est travail de recherche, il instaure échange et dialogue, il autorise le progrès de la pensée de l'élève et du professeur sur le cours de l'année.