

LES EXERCICES EN CLASSE DE PHILOSOPHIE

Les exercices et l'apprentissage de la réflexion philosophique dans les programmes¹

« Le programme n'établit pas la liste exhaustive des exercices permettant aux élèves de maîtriser les contenus enseignés et de faire par eux-mêmes l'apprentissage de la réflexion philosophique. Il revient au professeur de leur proposer les exercices les mieux adaptés à leur formation comme à leurs progrès et d'utiliser dans la conduite de son cours diverses démarches philosophiques. Ce faisant, le professeur fournit des exemples du traitement des questions par les philosophes, que les élèves sont invités à s'approprier afin de progresser dans la construction et l'expression de leur pensée. Les apprentissages reposent toutefois sur deux formes majeures de composition : l'explication de texte et la dissertation. L'explication de texte s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche propre d'un passage extrait de l'œuvre d'un des auteurs du programme. En se rendant attentif à la lettre de ce passage, l'élève explicite le problème posé ainsi que le rôle et le sens des propositions présentes et des concepts à l'œuvre dans le texte. Ce faisant, il en dégage l'organisation raisonnée, en s'attachant tant à son unité de sens qu'aux moments différenciés de l'argumentation. La dissertation est l'étude méthodique et progressive d'un problème que l'analyse d'une question permet de construire. L'élève travaille à sa formulation explicite. Il développe, en vue de l'élaboration d'une réponse fondée à la question posée, une réflexion étayée par des analyses conceptuelles, des références et des exemples pertinents. Il met en œuvre une pensée propre, déployée en un discours continu dont il prend la pleine responsabilité. Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités, indiquer les sens d'un mot et préciser celui que l'on retient pour construire un raisonnement, etc. Cependant, composer une explication de texte ou une dissertation ne consiste pas à se soumettre à des règles purement formelles. Il s'agit avant tout de développer un travail philosophique personnel et instruit des connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. Les divers travaux accomplis par les élèves permettent au professeur de vérifier qu'ils se sont appropriés de façon précise, rigoureuse et raisonnée les problèmes, les concepts et les exemples étudiés en cours. »

Les épreuves du baccalauréat

Les épreuves sont définies :

- pour la voie générale, par la [note de service n° 2020-023 du 11-2-2020 \(NOR : MENE2001789N\)](#) ;
- pour la voie technologique, par la [note de service n° 2020-004 du 11-2-2020 \(NOR : MENE2001090N\)](#)

Préconisations générales

Les exercices proposés aux élèves sont autant d'occasions pour eux d'acquérir et d'exercer les capacités indiquées par le programme et notamment :

« circonscrire les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ; confronter différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ; justifier ce qu'on affirme et ce qu'on nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits ; mobiliser de manière opportune les connaissances que l'on a pu acquérir par la lecture et l'étude des textes et des œuvres philosophiques ».

L'importance conférée à la dissertation et à l'explication de texte, que les programmes mentionnent comme exercices principaux, n'implique pas nécessairement leur usage exclusif. Les programmes y insistent, l'éventail des exercices proposés aux élèves n'est pas déterminé *a priori*, et il revient au professeur de choisir ceux qui lui paraissent le mieux appropriés à l'acquisition et à l'exercice des capacités philosophiques de ses élèves, ainsi qu'à la préparation des épreuves du baccalauréat. En particulier, même si les sujets de dissertation de l'épreuve de philosophie du baccalauréat sont la plupart du temps réglementairement proposés sous forme de question, rien n'interdit, en cours d'année, de proposer aux élèves d'autres formulations : notions, couple de notions, citations, etc., pourvu que cela soit pédagogiquement pertinent et ajusté aux capacités et aux besoins attestés des élèves.

Pour les élèves de terminale n'ayant pas suivi l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » et rencontrant pour la première fois l'enseignement de la philosophie, la dissertation et l'explication de texte représentent des exercices nouveaux auxquels ils doivent être initiés de manière progressive. À cet effet, le professeur veille, en particulier, à ce que les termes utilisés de manière transversale par un ensemble de disciplines – et notamment ceux de « problématisation » ou d'« argumentation » – soient compris et mis en œuvre dans le contexte propre de la discipline « philosophie » et en tenant compte de ses exigences propres.

Les élèves qui ont suivi ou qui suivent l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie » ont bénéficié ou bénéficient d'une première expérience de la discipline « philosophie », s'agissant de l'étude des textes et du questionnement philosophiques, ainsi que de la composition écrite ou orale. Après concertation avec le professeur en charge de l'enseignement de spécialité, le professeur en charge de l'enseignement de philosophie explique aux élèves de quelle manière ils peuvent intégrer et exploiter en classe de philosophie les acquis de l'enseignement de spécialité et des exercices qui y sont pratiqués.

Qu'il s'agisse de la dissertation ou de l'explication de texte, le professeur se garde de toute méthodologie hors-sol ou prescription formelle et abstraite, qui pourraient conduire à l'application mécanique de procédures rhétoriques vides, sans relation à un travail sur une ou des notions articulées à une question de philosophie ou à l'étude de texte. S'il est parfois utile de proposer aux élèves un cadre formel susceptible de les rassurer et de guider leur réflexion, celui-ci est toujours ajusté aux opérations intellectuelles et discursives requises, soit par le traitement d'un intitulé de sujet, soit par l'étude d'un extrait de texte, soit, plus généralement, l'examen d'un objet déterminé. C'est ainsi en contexte que le professeur s'assure que les élèves acquièrent compréhension et maîtrise des opérations rationnelles impliquées par l'étude d'un texte ou requises par une composition écrite ou orale. Ces opérations concernent notamment :

Retrouvez éducol sur



- la structure du raisonnement : position des prémisses, enchaînement des propositions, établissement des conclusions, etc. ;
- les modalités du raisonnement : raisonnement hypothético-déductif, inductif, analogique ; raisonnement par l'absurde, etc. ;
- les principes d'argumentation ou de contre-argumentation dans le cadre d'une analyse ou d'une discussion raisonnées : examen des présupposés, élucidation des éventuels paralogismes, etc. ;
- les finalités du raisonnement : acquérir ou fixer un savoir, déterminer un ordre de conduite, etc.

En toutes circonstances, par l'évaluation systématique de leurs travaux et par la précision des corrections et commentaires, mais aussi des corrigés qu'il en propose, le professeur s'assure que les exercices effectués contribuent ostensiblement aux progrès de ses élèves. L'évaluation du travail va effectivement de pair avec l'indication expresse des éléments à reprendre et à retravailler, effectivement, dans une perspective de progrès².

La dissertation

Le programme dispose que la dissertation est « l'étude méthodique et progressive d'un problème que l'analyse d'une question permet de construire ». Dans sa dimension traditionnelle d'exercice scolaire, la dissertation de philosophie ne ressortit pas à un simple parcours narratif : elle procède de façon démonstrative en intégrant les éléments d'une discussion argumentée et réfléchie, relative à un sujet donné, qui permet à un propos d'entrer, d'une manière ou d'une autre, en dialogue avec lui-même et en résonance avec la réalité qu'il désigne.

Aucun mode particulier de composition ne prévaut. S'il est coutumier de distinguer dans la dissertation un moment d'introduction, destiné à l'élaboration du problème ou « problématisation », et un moment de développement, permettant son examen progressif, il n'existe pas de méthode ni de rhétorique contraintes, et l'expérience atteste une grande diversité de cheminements permettant d'atteindre le double objectif de la problématisation d'une question et du développement d'une réflexion de nature philosophique.

Plutôt qu'à des prescriptions formelles, le parcours dissertatif s'articule à une série d'opérations complémentaires qu'on peut, à titre indicatif, décrire de la façon suivante :

- la compréhension du sujet requiert une triple élucidation : nominale (sens courant des termes impliqués), réelle (détermination de la réalité ou des réalités auxquelles ils renvoient) et problématique (mise au jour de la ou des difficultés, d'ordre théorique ou pratique, qui justifient la question posée et l'examen qu'elle induit) ;
- la détermination et la formulation du problème qu'il s'agit d'étudier et de construire ne sont pas séparables de l'analyse lexicale et sémantique de la question proposée, et donc de l'élucidation de son sens proprement philosophique. Y compris lorsqu'il renvoie à des éléments connus des traditions de la philosophie, celui-ci appelle une élaboration en première personne à laquelle les élèves s'exercent progressivement ;
- l'« étude méthodique du problème » requiert, quant à elle, l'élaboration d'un argument dont les différents moments et leur articulation ne répondent pas à des impératifs formels et a priori, mais s'ajustent à la mise en œuvre d'un raisonnement et d'une réflexion dont les élèves apprennent progressivement à prendre la responsabilité, sur la base des

Retrouvez éducol sur



2. La notation répond aux éléments donnés dans la fiche « L'évaluation des travaux en classe de philosophie » accessible sur la [page éducol dédiée](#).

connaissances que le cours de philosophie et leurs propres lectures leur permettent d'acquérir : exemples et situations précisément étudiés, références aux auteurs, aux œuvres et aux textes philosophiques, mobilisation de connaissances acquises dans d'autres disciplines et interrogées philosophiquement, etc.

L'explication de texte

L'explication de texte constitue un exercice spécifique. Elle vise à la compréhension précise du questionnement philosophique impliqué et développé par le texte lui-même. Le texte constitue l'objet principal de l'explication, il n'est pas un prétexte pour une réflexion thématique et d'ordre général. Le texte étudié en classe, mais aussi le texte d'examen, sont considérés comme des solutions ou, à tout le moins, des absences identifiées de solution à un problème dont l'auteur a connaissance et qu'il revient au lecteur et interprète de restituer.

L'explication n'est pas soumise à un protocole méthodologique dont les règles seraient définies *a priori*, de manière extérieure au texte étudié. Elle s'ordonne à la nature comme au mouvement propre du texte, qu'elle étudie de manière précise et développée.

L'explication ne distingue pas entre « forme et fond ». Elle requiert de la part des élèves comme de la part des professeurs qui les accompagnent dans cet apprentissage, l'étude et la détermination précise, à tout le moins :

- de la ou des réalités que le texte dénote, et relativement auxquelles se déploie le questionnement qu'il porte ;
- de l'idée principale autour de laquelle il s'organise ;
- de son organisation raisonnée et de la dynamique d'élaboration conceptuelle qu'il met en œuvre ;
- des perspectives de questionnement qui sont propres au texte ;
- de ses implications propres, dans l'ordre théorique ou dans l'ordre pratique.

Lors des épreuves du baccalauréat, et dans la voie générale exclusivement, le candidat choisit le mode de composition de l'explication qui lui semble le plus pertinent. Dans la voie technologique, deux options sont proposées aux candidats : composition libre, identique à la voie générale ; ou composition sur la base d'une série de questions, auxquelles le candidat doit répondre précisément (le candidat indique en début de copie quelle est l'option retenue).

Les questions posées correspondent alors précisément à trois étapes de l'explication :

- « éléments d'analyse » ;
- « éléments de synthèse » ;
- « commentaire ».

Il s'agit, dans chacune de ces étapes :

- d'expliquer un ensemble de points significatifs du texte (mots, expressions ou phrases, articulations logiques) ;
- de dégager l'idée principale de l'extrait, et d'expliquer l'organisation méthodique de la démarche philosophique qui s'y trouve exposée ;
- d'éclairer et d'examiner la position théorique et méthodique précise que le texte met en œuvre.

La problématisation

Pour une question ou pour un texte, l'exigence de la problématisation constitue, dans la tradition de l'enseignement scolaire de la philosophie, le point nodal de la réflexion exigée et celui qui décide, le plus souvent, du succès ou de l'échec du traitement qui leur est apporté. Il est donc de la première importance d'y travailler sans relâche, tout au long de l'année de terminale, et d'en faire saisir les ressorts.

« Problématiser » consiste, à la lettre, à « construire un problème ». Or un problème n'est pas une simple question, qui appelle une réponse, mais une manière de recul critique mobilisant des opérations intellectuelles précises. Qu'on parte de la question proposée en dissertation ou de la réponse que constitue par lui-même le texte à étudier, la problématisation revient à interroger la question ou la thèse exposée elles-mêmes, à se prononcer sur leur sens et sur leurs conditions d'intelligibilité. Elle opère ainsi une transformation de la question posée ou de la thèse exprimée par un texte, et fait apparaître qu'une réponse spontanée à la question initiale, ou que l'évidence supposée de la thèse développée par un auteur sont insuffisantes, implicites, voire, dans certains cas, impossibles à démêler.

Prosaïquement, on pourrait donc rapporter la problématisation à un processus réflexif visant à questionner la question elle-même (dissertation) ou la thèse explicitée (texte) ; ce qui revient à demander, prosaïquement, encore : pourquoi la question est-elle posée en ces termes ? pourquoi l'auteur X développe-t-il la thèse « p est q » et non pas une autre, tout aussi possible ? Si la question posée admet telles réponses, qui viennent presque naturellement, pourquoi la poser malgré tout ? Si l'auteur X développe la thèse « p est q », alors qu'on peut avec une égale évidence affirmer que « p est non-q » ou que « p est r », à quoi tient sa position et qu'est-ce qui la justifie ?

L'exigence de problématisation est ce qui indique donc qu'une dissertation n'est pas une simple réponse à une question quelconque, mais qu'une telle réponse en constitue le point de départ et le ressort de la réflexion qui y est conduite ; ou qu'une explication de texte n'en est pas une simple paraphrase, mais la compréhension littérale de son sens le point de départ d'un travail de réflexion sur ses présupposés, sa stratégie théorique, ses objectifs démonstratifs. Autrement dit, la problématisation d'un sujet, question ou texte, permet d'en faire apparaître les enjeux, de conférer sens et légitimité à la question ou au texte proposés et, en somme, à légitimer l'exercice lui-même.

Exemples de problématisation dans le cadre d'une dissertation

Doit-on tout attendre de l'État ? (Métropole, 2004)

Les réponses à cette question forment une alternative relativement simple à saisir dans ses termes généraux. Si l'on admet devoir tout attendre de l'État, on postule qu'il a une vocation protectrice, non seulement sur un plan politique, mais également économique et social, voire culturel et même d'ordre privé (l'éducation, la famille, les choix et préférences personnels). À l'inverse, si l'on répond par la négative, on postule que les fonctions de l'État doivent rester limitées au bénéfice, notamment, de l'initiative privée et d'une régulation des interactions publiques et privées ressortissant à d'autres critères que strictement politiques et administratifs. La question posée appelle donc une réflexion sur l'alternative sociale ou libérale de la vocation de l'État, et invite, non pas simplement à déclarer une préférence, mais bien à tirer au clair les raisons, soit de préférer une option à une autre, soit de tenter une synthèse

des options manifestement offertes – ce qui revient, en somme, à réfléchir à ce qui fait la politique et son sens, notamment par opposition à la réduction normative et administrative de sa vocation (technocratie).

Le langage ne sert-il qu'à communiquer ? (Métropole, 2005)

Intuitivement, on admet sans discussion que le langage ne sert pas uniquement à échanger des informations et qu'il a bien d'autres usages, comme de créer une situation (« quand dire, c'est faire ») ou de créer des mondes (ceux du roman ou de la poésie, par exemple). On ne peut donc, soit se contenter de répondre à la question, la réponse étant à l'évidence acquise, ni prétendre dresser un catalogue de toutes les fonctions réelles ou supposées du langage, ce qui donnerait lieu à une nomenclature indéfinie. Il faut donc bien se poser la question de savoir pourquoi une telle question, qui admet des réponses évidentes, se pose effectivement. C'est alors qu'on découvre que ce qui est en jeu n'est pas le catalogue des fonctions auxquelles satisfait le langage, mais bien qu'on prétende le réduire à de telles fonctions, autrement dit qu'on en résume l'essence à un usage. C'est donc l'interprétation utilitaire du langage qu'on met à la question, comme si « parler » devait « servir à ». Et si parler ne servait à rien ? Est-il en effet admissible qu'une conversation sert à quelque chose ? Qu'un poème ou qu'une pièce de théâtre servent à quelque chose ? Là, plutôt qu'autour de la diversité des fonctions supposée du langage, gît le problème.

La justice n'est-elle qu'un idéal ? (Métropole, 2017)

Spontanément et dans un mélange de cynisme et de réalisme, on prétend que « la justice n'est pas de ce monde » et qu'elle n'est par conséquent qu'un idéal impossible à atteindre. On observe ainsi que la réponse à la question est presque inévitablement spontanée et qu'elle repose sur présupposés plats et incertains, comme celui qui consiste à postuler qu'il n'existe pas de procédures de justice ou à prétendre qu'un idéal est nécessairement hors-monde et sans effet sur la réalité. Le problème vers lequel porte la question est donc bien celui des préjugés que charrient des conceptions spontanées de la justice ; et donc celui de déterminer la façon dont il convient d'articuler une conception absolutiste de la justice (par exemple comme idéal régulateur) aux travaux juridiques et judiciaires qui ont effectivement lieu dans les sociétés anciennes et modernes (droit, tribunaux, décisions administratives). Au cœur de la question, qui persiste au-delà des réponses naïves et superficielles qu'on y apporte, réside la réalité du travail du droit, dont la réflexion, une fois ainsi problématisée, peut mettre au jour les contraintes et les tensions.

Exemples de problématisation dans le cadre d'une explication de texte

Si, techniquement, la problématisation d'un texte diffère de celle d'une question, les objectifs en sont les mêmes et consistent, principalement, à dégager les enjeux d'une position théorique donnée : celle de l'auteur du texte de référence. Il s'agit donc, non pas simplement de réitérer le propos de l'auteur, mais de faire apparaître la difficulté qu'il aborde et l'angle singulier sous lequel, précisément, il l'aborde. Ainsi, problématiser un texte est une condition essentielle pour en éviter la paraphrase et le moyen le plus sûr d'en dégager la portée théorique et, parfois, pratique : la problématisation oriente l'explication, lui donne sa justification et en définit le périmètre d'interprétation, c'est-à-dire les enjeux.

ARISTOTE (Métropole, 2011)

« Ce n'est ni par nature, ni contrairement à la nature que naissent en nous les vertus, mais la nature nous a donné la capacité de les recevoir, et cette capacité est amenée à maturité par l'habitude. En outre, pour tout ce qui survient en nous par nature, nous le recevons d'abord à l'état de puissance, et c'est plus tard que nous le faisons passer à l'acte, comme cela est manifeste dans le cas des facultés sensibles (car ce n'est pas à la suite d'une multitude

d'actes de vision ou d'une multitude d'actes d'audition que nous avons acquis les sens correspondants, mais c'est l'inverse : nous avons déjà les sens quand nous en avons fait usage, et ce n'est pas après en avoir fait usage que nous les avons eus). Pour les vertus, au contraire, leur possession suppose un exercice antérieur, comme c'est aussi le cas pour les autres arts. En effet, les choses qu'il faut avoir apprises pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons : par exemple, c'est en construisant qu'on devient constructeur, et en jouant de la cithare qu'on devient cithariste ; ainsi encore, c'est en pratiquant les actions justes que nous devenons justes, les actions modérées que nous devenons modérés, et les actions courageuses que nous devenons courageux. Cette vérité est encore attestée par ce qui se passe dans les cités, où les législateurs rendent bons les citoyens en leur faisant contracter certaines habitudes : c'est même là le souhait de tout législateur, et s'il s'en acquitte mal, son œuvre est manquée, et c'est en quoi une bonne constitution se distingue d'une mauvaise. »

Éthique à *Nicomache* (IV^es. av. J.-C.)

Problématisation : On admet parfois que « l'homme est bon par nature » ou, tout au contraire, que « l'homme est mauvais par nature ». Sans qu'il soit utile ici de savoir quelles raisons on invoque pour cela, il faut bien que ce soit l'une ou l'autre vérité ! Mais justement, c'est cette dichotomie simpliste que la réflexion d'Aristote permet de réduire et de penser en termes plus rigoureux. La question de la vertu des actions et donc des personnes ne se laisse pas réduire à l'opposition naturel/non-naturel, mais elle semble devoir être rapportée à une forme de dialectique faisant apparaître que des capacités naturelles se développent dans des vertus adossées à un exercice du bien. Pourquoi, cependant, cette subtilité dialectique ? À deux effets, sans doute : d'une part, afin de montrer la responsabilité que nous portons de nos actions et sur quoi se fonde une telle responsabilité (la réflexion ? l'exercice ? l'habitude ?) ; et d'autre part, afin de montrer le risque systémique qu'empporte l'exercice ou l'absence d'exercice de la vertu, à l'horizon de laquelle se situent l'ordre politique lui-même et la robustesse d'une constitution. Le problème de la vertu n'est donc pas, pour Aristote, un problème purement privé : c'est un problème engageant l'action dans l'espace public et qui, par conséquent, montre la proximité qu'il convient d'établir entre la morale et la politique.

LOCKE (Métropole, 2010)

« Il est difficile de concevoir qu'une chose pense sans en être consciente. Si vraiment l'âme d'un homme qui dort pense sans qu'il en soit conscient, je pose la question : ressent-elle plaisir ou douleur, est-elle capable de bonheur ou de malheur pendant qu'elle pense ainsi ? Je suis sûr que l'homme ne le peut pas, pas plus que le lit ou le sol sur lequel il repose. Car être heureux ou malheureux sans en être conscient me paraît totalement contradictoire et impossible. Ou s'il était possible que l'âme ait, dans un corps endormi, des pensées, des joies, des soucis, des plaisirs et des peines séparés dont l'homme ne serait pas conscient, qu'il ne partagerait pas, il serait alors certain que Socrate endormi et Socrate éveillé ne seraient pas la même personne : son âme quand il dort, et l'homme Socrate pris corps et âme quand il est éveillé, seraient deux personnes distinctes. En effet, Socrate éveillé n'a aucune connaissance ni aucun souci de ce bonheur ou de ce malheur que son âme seule éprouve, de son côté, tandis qu'il dort sans rien en percevoir ; il n'en aurait pas plus qu'à l'égard du bonheur ou du malheur d'un homme des Indes qu'il ne connaîtrait pas. Car si nous ôtons toute conscience de nos actions et de nos sensations, en particulier du plaisir et de la douleur, et du souci qui les accompagnent, il sera difficile de savoir où placer l'identité personnelle. »

Essai philosophique concernant l'entendement humain (1690)

Problématisation : Locke déclare impossible que nous ayons réellement des pensées sans avoir une conscience actuelle de ces mêmes pensées. Cela semble du reste évident : penser, pourrait-on dire, c'est savoir actuellement qu'on pense actuellement. Y aurait-il donc simplement débat contre ceux qui postulent que nous continuer de penser, quand bien même nous n'en serions pas actuellement conscients, par exemple dans notre sommeil ? Mais à quelles fins, un tel débat ? Si l'alternative ne repose pas sur une équivocité involontaire de termes, il faut s'attacher à deux points problématiques : entend-on la même chose par « penser » ou « pensée » quand on affirme son étroite corrélation à la conscience actuelle (Locke), et quand on postule sa continuité réelle, en dépit de sa discontinuité effective (le ou les adversaires de Locke) ? Or ce n'est pas cela seul qui semble intéresser Locke, qui ajoute au débat la question de « l'identité personnelle ». C'est donc à croire que ce ne sont pas simplement les processus cérébraux ou psychiques qui sont en jeu, mais bien l'idée d'une continuité du moi ; et si le moi est en jeu, c'est sa nature simplement psychologique ou, en revanche, métaphysique qui est interrogée.