

Le colloque Descartes : je cherche donc je philosophe

Hélène Degoy

Objectifs du colloque

Il s'agit d'un exercice réalisé après la lecture suivie des *Méditations métaphysiques* (ou à la rigueur du *Discours de la méthode*). L'objectif n'est donc pas de préparer l'entrée dans le texte mais bien plutôt... d'en sortir. Vérification des connaissances à travers un exercice ludique (plus ludique en tous cas qu'un contrôle de connaissances), **appropriation et mise en oeuvre de ces connaissances** au cours d'un débat avec les autres élèves, **travail de décentration** puisqu'il s'agit d'être Descartes ou un autre personnage, **reconstitution d'une logique d'argumentation** à partir de la lecture d'un fragment de texte, **organisation d'une stratégie argumentative, mise en place et confrontation de problématiques philosophiques différentes, écoute des autres et plaisir de l'échange**, tolérance, recherche à terme de ses propres positionnements sur une problématique qui n'est plus reçue comme seulement scolaire mais occasionne **un véritable engagement philosophique** : le colloque est un des exercices les plus riches que l'on puisse proposer aux élèves, à condition toutefois qu'il soit suivi d'un travail d'écriture (qui peut très bien être un texte libre c'est-à-dire non évalué, visant à faire effectuer par l'élève un bilan personnel du colloque), ou bien une dissertation.

Démarche du colloque

Cartésiens et anti-cartésiens s'affrontent au cours d'un jeu de rôle inspiré de la démarche des autres colloques mais aussi du procès Galilée¹. Il s'appuie sur les échanges objections - réponses aux objections, ainsi que sur quelques autres textes classiques d'auteurs postérieurs (Spinoza, Marx, Nietzsche, Freud). Les élèves doivent utiliser ces textes comme source d'argumentation pour réfuter ou défendre les positions cartésiennes au cours d'un échange oral simulant un grand colloque qui rassemblerait les philosophes les plus prestigieux.

- La classe est divisée en deux groupes ; chaque groupe reçoit un ensemble de textes², extraits soit des *Objections* et des philosophes postérieurs cités plus haut, soit des *Réponses aux Objections*, sans avoir connaissance des textes du groupe adverse; chacun peut utiliser en outre le texte des *Méditations* étudié en lecture suivie.
- Chaque groupe dispose d'un temps donné (deux heures, précédées ou non d'un temps de préparation individuelle à la maison : dans ce cas il faut que les élèves se soient au préalable réparti les rôles ou les textes), temps pour lire les textes et préparer l'argumentation ; c'est le moment des explications mutuelles, révision et correction des erreurs d'interprétation, approfondissement de la compréhension de Descartes, découverte de conséquences inattendues, anticipation divinatoire et pourtant raisonnée des arguments de l'autre groupe.
- Le colloque proprement dit nécessite au moins une heure (l'idéal est de disposer de trois heures suivies). La classe est disposée en cercle sans tables, Descartes et ses disciples faisant face au R. P. Mersenne, à Hobbes, Arnauld, Gassendi, philosophes postérieurs et

1. Lire dans ce même chapitre la contribution de Colette Fouilloud, *un colloque : qu'est-ce que la philosophie ?*, ainsi que celle de Claude Billard et Geneviève Guilpain : *le procès de Galilée*.

2. Cinq ou six pages, que pour des raisons techniques nous ne pouvons pas reproduire ici, mais dont les références sont indiquées en annexe.

disciples. La parole est d'abord donnée à Descartes pour un exposé synthétique de sa problématique, puis alternativement à chaque groupe ; l'arbitrage peut être plus ou moins directif selon la vivacité ou les errements du débat, on peut compter les points si les arguments portent, apporter quelques rectificatifs nécessaires, interrompre pour un petit temps de concertation entre disciples, éventuellement prévoir un moment à la fin où les élèves redeviennent eux-mêmes pour intervenir en leur nom propre (le jeu de rôle créant une frustration, salutaire dans un premier temps, qu'il serait dommage de ne pas exploiter en rendant sa parole à l'élève).

- ◆ La dernière étape est une **reprise magistrale** du sens de chacun des textes fournis, dégagant les principaux arguments et leur appartenance à telle ou telle problématique. On peut évidemment faire suivre d'un travail de réinvestissement sous la forme plus canonique d'une dissertation.

Les expériences du colloque à Paul Eluard (Saint-Denis)

C'est un grand lycée de la banlieue nord de Paris, classé zone sensible, avec une forte population scolaire d'origine immigrée. L'atmosphère des classes y est très variable ; les élèves, type nouveaux lycéens, souvent travailleurs, le bac étant perçu comme le seul moyen de s'en sortir, mais dans une attitude de conformité extérieure à ce qu'ils considèrent comme celle du bon élève plutôt que dans un réel investissement philosophique opérant une transformation de soi.

Le colloque a été réalisé deux fois : en TL et en TES, toujours dans une atmosphère de découverte fébrile et d'allégresse.

Les élèves de la TL ont discuté sur les questions de l'origine de la vérité, la certitude du cogito, le caractère inné ou non de nos idées, l'ordre des raisons, le rôle de Dieu comme fondement de la vérité ou comme préjugé, la critique des présupposés (Que vaut le cogito ? Le Je comme sujet ? Le doute peut-il porter sur Dieu lui-même ?)

À noter que l'élève qui représentait Descartes était un élève très réservé ne prenant jamais la parole en temps ordinaire ; et que la réponse à une question très pointue sur laquelle tout le monde séchait a été trouvée par un élève en grande difficulté, extérieur d'ordinaire au travail philosophique, en grande effervescence intellectuelle ce jour-là : ainsi un exercice qui soudain prend sens peut donner lieu à un dépassement de soi-même.

Le colloque en TES a eu lieu dans une classe faible, dans des circonstances et dans une situation de vie de classe très particulière : après une correction de devoir qui avait débouché sur un affrontement sur le rapport science-religion, les élèves musulmans (plus de la moitié de la classe étant d'origine maghrébine) considérant que la distinction entre foi et savoir était une position athée, jugée scandaleuse ; deux élèves d'origine maghrébine s'étant déclarés agnostiques (et même athées par provocation) ont fait l'objet d'agressions symboliques ; le début du Ramadan contribuant encore à faire monter la tension, quasiment jusqu'à une situation de « guerre sainte ». Le colloque a permis un effet inespéré, de dédramatisation, de climat de tolérance, en opérant la distinction entre débat d'idées et affrontement entre individus, ainsi que le déplacement de cette cristallisation de la question de la religion sur celle de la recherche - construction de la vérité. Retrouvant (en cours de philo du moins) si ce n'est toute leur sérénité, du moins une distance à leurs opinions, les élèves musulmans qui avaient tous choisi de défendre Descartes (autant par rejet des individus de l'autre groupe que dans l'espoir de trouver chez Descartes un allié de la religion) ont mobilisé beaucoup de dynamisme (et éprouvé grand plaisir) à l'examen du doute et à la dissection de la démonstration rationnelle de l'existence de Dieu. Les élèves agnostiques ou de croyance chrétienne ou judaïque qui avaient choisi de faire bloc sur les positions anti-cartésiennes se

sont trouvés en situation de **devoir chercher des arguments pour critiquer leurs propres convictions**, situation qu'ils ont jugée après coup comme étant très formatrice.

Le débat a porté sur la méthode du doute, la réfutation des idées incertaines, la folie, le caractère abstrait des idées mathématiques et leur rapport à la réalité, la certitude du cogito et le caractère aléatoire de l'identité du Je, l'inconscient, la nature matérielle ou immatérielle de la pensée, l'origine de l'idée de perfection et d'infini, l'idée de Dieu comme idée d'imagination, la distinction entre la croyance en Dieu et la démonstration de l'existence de Dieu... On voit que le colloque lui-même a eu des effets que la seule lecture des *Méditations* n'avait pas eus ; en revanche il faut bien reconnaître que le réinvestissement de cette réflexion en dissertation a été difficile ; encore est-il impossible de savoir ce qu'il en aurait été en l'absence de colloque.

Bilan de ces expériences

Elles opèrent **une mise en oeuvre pratique de l'argumentation** en faisant réellement vivre les textes. Elles ont toujours représenté un moment fort de l'année, tant par le plaisir éprouvé à philosopher ainsi, que parce qu'elles permettaient une mise au point des connaissances pour les élèves et une évaluation des acquis et des difficultés par le professeur ; pour un investissement horaire de trois heures il y a ainsi un effet de contraction temporelle. Dans les deux cas les élèves se sont rarement servi de la lettre même des textes proposés ; ils les ont plutôt reformulés à leur manière, brochant sur le mode du « à la manière de »... et imaginant ce qu'aurait dit tel philosophe dans ces circonstances ; méthode que l'on jugera pertinente pour peu que l'on se soucie autant d'une réelle appropriation des problématiques philosophiques que d'une conceptualisation rigoureuse, que l'écrit favorise davantage.

Le colloque met la réflexion personnelle des élèves en état de chantier, que l'on se doit de préférer, malgré les maladresses induites, à une régurgitation peu philosophique des savoirs. Il permet la prise de risque par les plus hésitants à peu de frais, (c'est-à-dire sans l'évaluation de l'écrit où il faut bien « se mouiller », et sans avoir à affronter une prise de parole dans un cours dialogué). Il réveille le désir de philosopher chez les plus récalcitrants aux formes magistrales du cours, qu'il leur faut pourtant bien reprendre pour être efficaces dans le débat. Il permet ainsi une forme intéressante d'alternance des méthodes d'enseignement (on peut en inventer en guise de bilan après chaque partie importante du cours, d'ailleurs les élèves en redemandent). Il révèle des aptitudes insoupçonnées chez les plus réservés, et provoque des effets de réminiscence inattendue chez certains que l'on avait pu considérer sans doute trop globalement comme « en échec » : ainsi il relance chez eux la dynamique d'apprentissage à un moment où on aurait pu s'attendre à ce que tout soit joué. C'est pourquoi il n'est pas réservé à de bonnes classes ayant déjà l'aptitude au débat philosophique par l'acquisition préalable d'un savoir solide.

Invités à faire eux-mêmes le bilan de l'expérience, tant du point de vue du contenu que de la méthode, les élèves la plébiscitent ; certains s'inquiètent parfois du temps ainsi utilisé, voire perdu au détriment de cours plus classiques à apprendre pour avoir son bac ; c'est alors l'occasion de rappeler l'impossibilité d'apprendre la philosophie et la nécessité d'apprendre à philosopher, distinction longuement travaillée en début d'année et ayant en quelque sorte fait l'objet d'un contrat portant sur la méthode.

Voici quelques extraits de ces bilans d'élèves : on ne retiendra pas ici les re-formulations portant sur les contenus : beaucoup en ont tiré profit, pour réécrire pour eux-mêmes l'ensemble de la démarche de Descartes ou de ses objecteurs. Après avoir noté l'effet éthique du colloque (dialogue, écoute de l'autre, découverte de la diversité...), ils écrivent : « Descartes a toujours réponse à tout », et au contraire : « on peut mieux connaître les conflits entre philosophes » ; « être du côté des anti-cartésiens m'a permis de connaître d'une manière très approfondie les arguments de Descartes » ; « il y a des oppositions inattendues à

l'intérieur d'un même groupe » (les anti-cartésiens ayant fait effectivement l'expérience de problématiques différentes entre eux) ; « on a découvert des choses qu'on n'avait pas vues en cours » ; « c'est une façon originale d'avancer dans le cours » ; et enfin d'une manière très révélatrice : « j'ai appris qu'on peut penser qu'on a raison, quand on pense qu'on a raison parce que c'est nous qui le disons, alors qu'en fait on n'a peut-être pas si raison, mais qu'on n'écoute pas vraiment les autres, tellement qu'on pense qu'on a raison » : bien plus efficace quand on le découvre soi-même, dans sa propre pratique, que quand c'est le professeur qui le dit ! (même plus clairement).

D'autre part le colloque a **des effets rétrospectifs sur l'appréciation que les élèves portent sur la lecture du texte suivi** ; et on peut poser l'hypothèse qu'il a un effet rétrospectif sur cette lecture elle-même, qui sinon resterait scolaire, et, pour beaucoup d'élèves du moins, inopérante : la lecture de Descartes a été dans ces bilans qualifiée d'« épreuve psychologique », « elle peut mener à une détresse profonde ou à une clairvoyance absolue », on éprouve de l'« admiration » pour son « courage intellectuel à braver la folie », il s'agit d'un « jeu psychologique dont on ne sait pas si on pourra s'en sortir » : si l'on adopte comme critère de l'efficacité de la lecture d'un texte, qu'il se passe réellement quelque chose dans la classe, que les élèves en sont transformés, et qu'ils n'en sortent pas indemnes, on en a ici l'évaluation par les intéressés eux-mêmes.

Au-delà du colloque, les problèmes de la lecture suivie

Le colloque a été discuté au GFEN de Région parisienne, et pratiqué par des professeurs de philosophie dans un des stages du secteur. Le contenu des questions abordées n'a guère différé des débats d'élèves, avec une plus grande technicité bien sûr. Bien plus, les comportements eux-mêmes ont été de même nature : difficulté à gérer le temps de préparation, incertitudes quant à la méthode à choisir pour la stratégie argumentative, blocages psychologiques, doutes sur ses propres compétences, voire panique, émergence de leaders, plaisir jouissif du débat, ces phénomènes chez des adultes pourtant spécialistes nous permettent, en les vivant nous-mêmes, de mieux comprendre ce qui peut se passer chez nos propres élèves.

Le bilan effectué a montré tout l'intérêt d'une scène contradictoire dynamique de la discussion, permettant de **vivre une argumentation de l'intérieur** ; la suggestion a été faite d'un groupe d'observateurs qui interviennent ensuite dans la classe pour faire l'analyse du débat, d'un dédoublement du rôle de l'animateur, confié à un élève, de la possibilité de donner aux élèves des règles de la dialogicité à utiliser au cours du colloque...

Plus profondément des interrogations demeurent sur la pertinence à mêler des textes postérieurs à Descartes aux textes très techniques de Descartes lui-même ou de ses objecteurs : le risque étant de perdre l'enracinement historique des problématiques au profit d'une *philosophia perennis* : **la question du rapport de l'histoire de la philosophie à son enseignement est alors posée.**

Certains collègues soulèvent même la question de l'intérêt qu'il y a aujourd'hui à séjourner longuement dans une oeuvre, serait-elle de Descartes : ne s'agit-il pas d'une philosophie dépassée, et d'un acharnement thérapeutique prenant le caractère d'un exercice de scolastique où, de toutes façons, le texte doit être sauvé ? Ne peut-on pas lui préférer la modernité d'un Spinoza ou d'un Freud ? Au-delà de la liberté du professeur à évaluer la pertinence de ces choix, se pose le problème du droit des élèves à être cartésiens aujourd'hui, ou à ne pas l'être, en connaissance de cause, et plus généralement à construire en les assumant leurs positions philosophiques.

Plus généralement c'est la **question de la faisabilité de la lecture suivie** des grands textes, longs et difficile, mais très formateurs, qui est ici posée, et de la gestion du temps et des choix pédagogiques que cela implique : Pourquoi retrouvons-nous toujours les mêmes auteurs, voire les mêmes textes à l'oral du bac ? Pourquoi faudrait-il se contenter d'opuscules ? D'où l'intérêt de nos recherches sur la construction de démarches permettant une lecture de textes-limites, par exemple de l'*Ethique*. Et pourquoi pas de la *Critique de la Raison Pure* ou de la *grande Logique*? Si le colloque prouve l'efficacité du « faire », - je cherche donc je philosophe -, on voit qu'il reste bien des démarches à construire, et à expérimenter, et nous attendons impatiemment les suggestions de nos lecteurs, tant sur le colloque Descartes lui-même que sur la lecture suivie en général.

Références des textes utilisés

*Extraits utilisés pour le colloque Descartes : objections et réponses aux objections*³

Si on désire faciliter le travail des élèves, on peut faire précéder chaque extrait d'un sous-titre (par exemple : *sur le doute, sur le cogito, sur la distinction des deux substances, sur l'âme, sur Dieu ...*) et réorganiser l'ordre des extraits en les réunissant par sujet ; on peut aussi laisser aux élèves la découverte et la difficulté de le faire.

- Premières objections par Catérus, théologien des Pays-Bas

(*Sur V,8*) « Si je pose ce composé : un lion existant, ne puis-je pas de même démontrer qu'il existe ? ».

- Secondes objections

(*Sur II, 4, 7,9*) « Jusque là vous connaissez que vous êtes un chose qui pense [...] que nous appelons des pensées ? ».

(*Sur III, 22 et 23*) «...nous trouvons en nous-mêmes un fondement suffisant [...] en feindre toujours de nouveau jusques à l'infini ».

Sur l'idée de Dieu

(*Sur III, 15 à 17*) « Mais dites-vous, l'effet ne peut avoir aucun degré de perfection [...] ou d'un souverain être existant ? ».

(*Sur III, 19 et 22*) « Vous pouvez même former (l'idée de Dieu de) la connaissance [...] mais seulement dans l'entendement ».

- Troisièmes objections, de Hobbes

(*Sur I*) (Le doute sur les choses sensibles est un lieu commun de la philosophie). « J'eusse voulu que cet excellent auteur de nouvelles spéculations se fut abstenu de publier des choses aussi vieilles »

(*Sur II, 7*) « Ce raisonnement ne me semble pas bien déduit de dire je suis pensant [...] dont le contraire est pris ou avancé et n'est pas prouvé ».

(*Sur II, 7 à 13*). « Il est très certain que la connaissance de cette proposition, : *j'existe* [...] par l'exemple de la cire »

(*Sur III, 38*) « S'il n'y a point d'idée de Dieu [...] nous l'appelons âme ».

(*Sur III, 22*) « Car, par le nom de Dieu, j'entends *une substance* [...] car quelle est cette idée qui est sans fin et sans origine ? ».

3.Descartes, *Méditations métaphysiques*, SUP. , Presses universitaires de France

- Quatrièmes objections d'Arnauld

(Sur V, 13 à 15) « Il ne me reste plus qu'un scrupule [...] les choses que nous concevons clairement et distinctement sont toutes vraies ».

(Sur III, 34, fin) « J'ajouterai une chose qui m'avait échappée [...] un grand nombre de semblables choses ».

- Cinquièmes objections de Gassendi

(Sur I) « Le dessein des *Méditations* est bon mais l'exécution trop compliquée [...] rechercher ces détours de ces nouveautés ».

(Sur II, 7, fin) « Ce que Descartes appelle âme est un pur esprit, alors que l'âme est aussi un principe vital sensitif ».

(Sur II, 9) « Vous dites que vous êtes une chose qui imagine [...] la nôtre pourrait bien l'être aussi. ».

(Sur II, 16) « Vous connaissez l'existence de votre esprit, non sa nature [...] nous manifestant clairement la nature ».

(Sur III, 23 et 27) « [...] Vous vous trompez grandement si vous pensez avoir l'idée de la substance infinie... par la seule négation du fini ».

(Sur III, 36) « Vous avez pu former l'idée du parfait en augmentant [...] d'une qualité différente ».

(Sur III, 38) « L'idée de Dieu est en partie reçue de l'expérience, en partie inventée ; elle n'est nullement immuable ».

(Sur VI, 13) « Les sens nous trompent bien quelquefois, amis le plus souvent ils sont véridiques ».

(Sur VI, 24) « Comment l'âme peut-elle être intimement même au corps si elle n'est pas corporelle ? Comment une chose simple et indivisible peut-elle subir cette altération qu'est la douleur ? ».

- Réponses aux Premières objections par Caterus

« [...] les idées qui ne contiennent pas de vraies et immuables natures... point de vraies et immuables natures ».

- Réponses aux Seconde objections

(Sur 2, 4, 7 et 9) « Je ne puis admettre sans distinction ce que vous ajoutez ensuite... et c'est tout ce que j'avais dessein de prouver en cette Seconde Méditation [...] »

(Sur III, 22 et 33) « En second lieu, lorsque vous dites que nous avons en nous-mêmes un fondement suffisant pour former l'idée de Dieu [...] cette idée fut en moi si je n'avais été créé de Dieu ».

(Sur III 19 et 22) « Quant à ce que vous ajoutez en ce lieu-là, qu'elle peut être formée de la considération des choses corporelles [...] mieux faire que de vous renvoyer à ma Seconde Méditation [...] »

(Sur V, 14) « Or, qu'un athée puisse connaître clairement [...] si premièrement il ne reconnaît qu'un Dieu ».

Extraits de la *Troisième Méditation* (§ 15, 16,17)

- Réponses aux troisièmes objections de Hobbes

(Sur I) « Les raisons de douter qui sont ici reçues pour vraies [...] dont il a été entrepris d'enseigner la cure ».

(Sur II, 7) « Où j'ai dit : c'est-à-dire un esprit, une âme, un entendement, une raison [...] je ne vois pas qu'il y ait lieu d'en douter ».

« Il se peut faire, dit-il, qu'une chose [...] dans laquelle il est prouvé ».

(Sur II, 7 et 16) « En après, il dit fort bien que nous ne pouvons concevoir aucun acte sans son sujet [...] mais non pas pour cela comme des corps ».

(Sur III, 22) « Aucune chose, de celles que nous attribuons à Dieu [...] la cause de cette diversité, c'est-à-dire de Dieu. »

« Et je demande ici de quelle façon [...] Et ainsi des autres attributs de Dieu ».
« Mais, d'autant que je me suis servi de l'idée de Dieu [...], ont été créées par lui ».

- Réponses aux quatrièmes objections d'Arnauld

(Sur V, 13à 15) « Enfin, j'ai déjà fait voir assez clairement dans les réponses aux secondes Objections[...]fort clairement conçues. »

« Car premièrement nous sommes assurés que Dieu existe... et qu'il ne peut être trompeur. »

(Sur III, 34 et fin) « Pour la question de savoir s'il ne peut y avoir rien dans notre esprit [...] nous n'ayons une actuelle connaissance. »

« C'est pourquoi je ne doute point que l'esprit [...] empreintes en sa mémoire. »

« Mais il faut remarquer que nous avons bien une actuelle connaissance des actes [...] cette connaissance actuelle. »

- Réponses aux cinquièmes objections de Gassendi

« Encore que vous n'avez pas tant employé les raisons d'un philosophe [...] la réponse que je leur voudrais faire. »

sur le doute

(Sur I) « Vous dites que vous approuvez le dessein que j'ai eu de délivrer l'esprit [...] le fard et les couleurs de la rhétorique ».

Sur l'âme

(Sur II, 7, fin) « Vous cherchez ici de l'obscurité à cause de l'équivoque [...] mais comme cette âme tout entière qui pense. »

sur la nature de la substance pensante

(Sur II, 16) « Je m'étonne que vous avouiez que toutes les choses que je considère en la cire [...] sa nature est plus connue que celle d'aucune autre chose. »

(Sur III, 10) « Certes j'admire votre raisonnement [...] ou bien que c'est en général *qu'une chose*. »

(Sur III, 15) Enfin là où vous dites que *nous ne formons l'idée de Dieu* [...] toute limitation contient en soi la négation de l'infini. »

« Il n'est pas vrai aussi que *l'idée qui nous représente toutes les perfections* [...] ce que je confesse avec vous être fort impertinent. »

(Sur III, 23 et 27) « Vous ne dites rien ici que vous n'avez déjà dit auparavant [...] pour avoir une vraie et entière idée de tout l'infini. »

(Sur III, 35 et 36) « Ce que vous dites après cela touchant *le progrès à l'infini* [...] je n'ai point vu jusques ici que vous ayez bien compris aucune de mes raisons. »

sur le doute

(Sur VI, 13) « Vous faites voir ici clairement que vous vous appuyez seulement sur vos préjugés sans jamais vous en défaire [...] sur quoi je ne vois pas que vous ayez du tout rien dit de véritable. »

sur l'union de l'âme et du corps

(Sur VI, 24) « Ce que vous dites ici touchant l'union de l'esprit avec le corps [...] mais il serait même plus grand que tout le monde. »

Vous ne dites rien ici qui me soit contraire [...] à quoi il ne m'ait été très facile de répondre.