

Deux formes de débat oral en classe : le colloque des philosophes et le procès

Nicole Grataloup

Comment faire débattre les élèves en classe ? Nous savons tous que les élèves ont, pour la plupart, une grande avidité pour le débat, la discussion, et on pourrait même dire que, à leur entrée en Terminale, l'idée qu'ils se font de la philosophie est que c'est une matière où on peut « s'exprimer et refaire le monde ». Le risque est bien évidemment que cela tourne vite au « Café du Commerce » ! Le problème est alors de trouver des formes de débat qui évitent ce risque et permettent de tirer un parti positif de cette envie de « discuter ». Une voie est ouverte par la réflexion de Michel Tozzi sur la « discussion philosophique », que l'on trouvera aussi dans cet ouvrage. Pourtant, à mon sens, discuter et débattre ne sont pas synonymes (j'en dirai quelques mots pour finir), et c'est pourquoi je voudrais présenter ici deux formes de débat oral qui ont été souvent expérimentées en classe et dans les stages du GFEN : le « colloque des philosophes » et le « procès ».

J'expliquerai aussi en quoi ces deux formes de travail oral peuvent en outre être d'un **apport précieux pour l'apprentissage de la dissertation**. C'est en effet une évidence partagée par la plupart des professeurs de philosophie que tout le travail mené en classe, le travail commun de l'enseignant et de ses élèves constitue en soi un apprentissage de la dissertation. Cependant cela ne va pas toujours de soi pour les élèves, et cela doit être l'objet d'un travail spécifique qui me semble possible grâce au colloque et au procès.

Le « colloque des philosophes »

En voici le principe. Les élèves sont répartis en groupes de quatre ou cinq, qui reçoivent chacun un texte d'un auteur. Les textes portent tous sur le même problème, disons plutôt sur le même thème, la question du problème faisant justement problème, comme on le verra par la suite ; ils présentent des approches différentes, voire contradictoires, de ce thème. Quelques exemples de ces thèmes : quelles sont la nature et les fonctions de la philosophie ? Avons-nous un libre-arbitre ou bien sommes nous déterminés ? Quel est le rapport entre pensée et langage ? Quelle est la valeur de la passion ? Valeur et signification du travail... Après avoir lu et étudié leur texte, les élèves doivent représenter leur philosophe dans un « colloque » qui les réunit pour débattre du problème posé. Ils doivent argumenter pour défendre la position de leur auteur, répondre aux objections que les autres auteurs lui feront, faire eux-mêmes des objections. Les textes peuvent être distribués à l'avance aux élèves pour une première lecture à la maison, de façon que tous aient pris connaissance de tous les textes, pour pouvoir anticiper sur les arguments qui pourront leur être opposés, et penser aux objections qu'ils pourront faire aux

autres auteurs. Une fois que les groupes ont terminé leur travail, on « joue » le colloque, chacun parlant au nom de « son » philosophe. Ce « jeu » peut durer une heure, parfois deux si nécessaire.

Ce travail, dans ces deux phases, développe une **lecture active et critique des textes**, une **appropriation rapide des problématiques et des concepts** à l'œuvre dans les textes (même si une reprise par l'enseignant est nécessaire par la suite pour rectifier certaines erreurs de compréhension), et surtout une **capacité à trouver soi-même une argumentation** conforme à la thèse de l'auteur, puisqu'aussi bien les objections des autres peuvent être inattendues et qu'il faut y répondre « dans le feu de l'action ». Je suis toujours frappée, pendant la phase de préparation du colloque en classe, par l'attention scrupuleuse que les élèves portent au texte, par l'effort de compréhension qu'ils font collectivement, mettant en commun leurs lectures, leurs reformulations, leurs perplexités, leurs compréhensions partielles, et construisant ensemble, toujours par le recours au texte, une intelligence du texte stimulée par la perspective du débat avec les autres auteurs et nourrie par les confrontations qu'ils peuvent déjà esquisser et anticiper. Durant cette phase, je n'interviens qu'à la demande des groupes, pour les aider à résoudre les difficultés de compréhension : non pas en leur expliquant le texte, ce qui court-circuiterait leur recherche, mais en leur demandant de m'exposer la difficulté qu'ils rencontrent et en tentant de trouver la « clé » minimale qui leur permettra de continuer. Je veille aussi à ce que le groupe ne se fourvoie pas dans un faux problème ou un contre-sens trop grossier ; cependant il peut être utile de laisser un groupe aller au bout d'une erreur pour qu'ils s'en rendent compte et la rectifient par eux-mêmes. Dans la phase du colloque lui-même, mon rôle se limite à organiser le débat, éventuellement à le relancer s'il s'enlise ou à le recentrer s'il s'égaré hors du sujet, à apporter des précisions si elles sont nécessaires à l'avancée du débat. On s'aperçoit dans cette phase que plus le travail de préparation a été minutieux et précis, plus il permet le **surgissement de nouveaux arguments**, qui ne sont pas dans le texte mais en sont des prolongements : des implications, des présupposés qui n'avaient pas été vraiment formulés lors de l'étude des textes, mais témoignent d'une **véritable appropriation du sens de la pensée de l'auteur**, qui est rendue féconde par (trouve à se déployer dans) la situation d'interlocution avec les autres auteurs.

Ensuite on mène, après le colloque, une analyse réflexive qui portera sur la problématisation et sur la clarification des concepts. On travaillera alors sur les questions suivantes, autant que possible par écrit : les auteurs posent-ils le problème de la même façon ? À l'aide de quels concepts les posent-ils ? Quelles conceptions de l'homme sont présupposées par ces différentes manières de poser le problème et de le conceptualiser ? Y a-t-il un niveau de généralité où l'on puisse concilier ces conceptions de l'homme, ou bien sont-elles irréductibles ? On dépasse ainsi le plan de la simple confrontation de thèses d'auteurs, et on peut alors analyser le problème pour lui-même, et tenter de bâtir un raisonnement qui ait son autonomie par rapport aux auteurs, sans se priver pour autant de les faire intervenir dans la résolution du problème. En cela, c'est déjà une préparation à la dissertation.

Ca l'est aussi d'un autre point de vue, celui de la difficulté éprouvée par les élèves à « utiliser les connaissances », c'est-à-dire à savoir comment articuler leur propre réflexion et celles qu'ils peuvent

trouver dans les textes ou dans le cours. Le passage par le colloque et le travail que je viens de décrire peut les aider en ce sens : le colloque oblige à **se décentrer**, à **se « plier » à la pensée des auteurs** (dont on doit défendre la thèse même si on est en désaccord avec elle), mais aussi à **la soumettre à la critique des autres auteurs** ; le **travail réflexif** qui suit oblige à « reprendre la main », à élaborer vraiment le problème pour soi-même, à penser les moyens de sa résolution. Donc à accéder à un **« penser par soi-même » qui est nourri par le travail sur les textes.**

Mais ce rôle de préparation à la dissertation est aussi, et peut-être surtout, présent dans le fait qu'un tel « exercice » (mais à mes yeux, c'est bien plus qu'un exercice), permet de **dépasser l'opposition du relativisme et du dogmatisme**, et permet d'affronter, au lieu de la fuir, la question de la diversité des points de vue et des thèses philosophiques avec les élèves. En effet, je pense que les élèves ont le droit de savoir que les philosophes ont débattu entre eux, qu'ils n'ont pas été d'accord et même se sont affrontés avec véhémence sur certains problèmes. Je pense même qu'il est de notre devoir de leur donner connaissance de cela, si nous voulons former leur esprit critique et leur donner les moyens de « s'orienter dans la pensée », et dans les débats contemporains, et donc aussi les moyens de dissenter.

En quoi, donc, le « colloque des philosophes » permet-il d'affronter la diversité des points de vue et des thèses philosophiques sans tomber dans le relativisme ?

Première raison : d'abord parce que c'est une **démarche active** des élèves, qui ne reçoivent pas passivement l'énoncé de telle ou telle thèse, mais doivent, par la contrainte du débat, se l'approprier de façon à pouvoir trouver les arguments pour la défendre, et y puiser des arguments pour interroger ou réfuter les autres thèses. La question de savoir qui a raison, où se trouve la vérité, est nécessairement posée, mais cette vérité se découvre comme devant être construite, élaborée dans le débat, comme devant non pas venir d'une autorité qui dirait le vrai (ce qui restaurerait un dogmatisme), mais résulter d'une recherche commune dans la confrontation des points de vue, des thèses et des arguments. Ceci me paraît d'une importance fondamentale dans l'apprentissage de la dissertation.

Deuxième raison : on nous fait souvent l'objection, lorsque nous parlons de cette démarche, qu'il est illusoire de vouloir faire dialoguer les textes entre eux, parce qu'ils n'auraient pas le même objet, parce qu'ils ne traiteraient pas le même problème. Cette objection est pertinente. Mais justement, le colloque permet d'affronter cette question : les élèves en arrivent assez vite à reconnaître que les auteurs en présence ne donnent pas tout à fait le même sens à un mot, et qu'en réalité ils ne parlent pas tout à fait de la même chose. Mais cela les oblige alors, avec l'aide du professeur, à faire, non pas un simple travail de définition, mais ce qui sera un **véritable travail de conceptualisation** parce que chaque concept sera indissociable de la problématique et du corps de concepts mis en place par chaque auteur. Ainsi, par exemple, dans un colloque sur le travail mené dans une classe de ES, les élèves ont pu distinguer le travail au sens anthropologique (identifié dans un extrait de l'*Idee d'une Histoire Universelle du point de vue cosmopolitique* de Kant, mais aussi dans le texte de l'abeille et

l'architecte de Marx), le travail envisagé sous l'angle des conditions socio-économiques (dans un autre texte de Marx sur l'aliénation du travail ouvrier), le travail envisagé comme valeur morale (dans un texte de Weber sur le protestantisme), etc. Cette reconnaissance du concept sous le mot, et du concept comme inséparable d'un problème (car si les philosophes utilisent le même mot en des sens différents, c'est bien parce qu'ils posent des problèmes différents, parce qu'ils déplacent le problème posé par les philosophes antérieurs, le « revisitent » avec d'autres concepts) me paraît être une compétence indispensable à faire acquérir aux élèves pour qu'ils puissent disserter (que ce soit sur un sujet ou sur un texte). Comment, en effet, leur demander de problématiser sans cela ? Bien sûr on peut le leur dire, le leur expliquer, mais cela ne suffit pas à faire qu'ils le comprennent et que cela devienne un outil de pensée et d'écriture pour eux. Il faut qu'ils en fassent l'expérience, qu'ils rencontrent cela comme **obstacle** au débat et qu'on surmonte ensemble cet obstacle, pour qu'ils puissent **mettre en œuvre la compétence de problématisation**. C'est pour cela d'ailleurs que je dis que le colloque est plus qu'un exercice : c'est une expérience de pensée.

Et ce colloque permet, à mon sens aussi de traiter le problème du relativisme, car on cesse alors de voir la diversité des thèses philosophiques comme une diversité d'opinions, mais on la voit comme une diversité d'approches problématiques d'un objet qui n'est le même qu'en apparence, approches qui ne s'excluent pas forcément, mais dont il faut penser l'articulation. Le sens du travail philosophique (à la fois le leur, celui qu'on leur demande, et celui des philosophes dans l'histoire) est alors, je crois, beaucoup plus clair pour les élèves. Pour reprendre l'exemple du colloque sur la valeur et les significations du travail, au départ, mes élèves de cette classe de ES pensaient que Marx se contredisait, puisqu'il affirmait dans un texte que le travail permet de développer les facultés humaines, et dans un autre, que le travail aliène et détruit les facultés du travailleur, jusqu'à ce qu'ils découvrent la distinction conceptuelle dont j'ai parlé plus haut entre le travail au sens anthropologique et les conditions de travail historiquement déterminées. Ils ont alors compris que la critique marxiste de l'exploitation et de l'aliénation n'annulait pas, bien au contraire, son analyse de la valeur anthropologique du travail, et qu'au contraire, celle-ci pouvait venir renforcer celle-là.

Le « procès »

La forme « procès », est aussi formatrice, mais pour d'autres raisons, et avec d'autres objectifs. Je voudrais développer ici un exemple, souvent expérimenté en classe par plusieurs d'entre nous au GFEN : celui du « procès d'Antigone ».

Le point de départ est constitué de deux extraits de l'*Antigone* de Sophocle : le discours dans lequel Créon justifie son interdit de donner une sépulture à Polynice, et le dialogue entre Créon et Antigone dans lequel celle-ci explique les raisons de sa décision de passer outre cet interdit (respectivement pages 99-100 et 108-109 de l'édition Folio des *Tragédies* de Sophocle). Tous les élèves reçoivent ces deux extraits, et sont répartis en quatre groupes : les accusateurs d'Antigone, ses défenseurs, les juges qui devront à la fin donner leur verdict, des observateurs qui devront ensuite rendre compte du procès.

Dans le temps de préparation (environ une heure), tous les groupes doivent rechercher des arguments pour tenir leur rôle, anticiper sur les arguments qui pourront être échangés, soit, dans le cas des accusateurs et des défenseurs, pour pouvoir y répondre, soit, dans le cas des juges, pour pouvoir interroger les deux parties, soit enfin, dans le cas des observateurs, pour pouvoir évaluer la pertinence des débats.

Le déroulement du procès (une heure) commence par l'énoncé du cas et des chefs d'accusation par les juges, qui donnent ensuite la parole à l'accusation et à la défense, et dirigent le débat entre accusateurs et défenseurs, en les incitant à pousser plus loin leur argumentation, en les interrogeant sur tel ou tel de leurs arguments, en leur faisant des objections. Puis les juges délibèrent et donnent leur verdict, et les observateurs présentent leur analyse de ce qu'ils viennent d'entendre (ils peuvent aussi ne présenter leur rapport qu'au cours suivant, pour avoir un temps d'élaboration suffisant), et une discussion s'engage dans la classe sur cette base¹.

L'intérêt de cette forme de travail est d'abord qu'il s'agit d'**élaborer un problème philosophique à partir d'une question concrète** : Antigone est-elle coupable ou non ? Le problème philosophique (celui du rapport entre droit positif et droit naturel ou divin, celui de la désobéissance à la loi positive au nom d'un idéal supérieur de justice) n'est pas donné, il est à construire. Or c'est bien ce qui se passe lors du procès, puisque les débattants, ayant à trancher une question concrète, doivent trouver les moyens conceptuels de la résoudre, s'interroger sur les fondements philosophiques des arguments en présence. Ils sont ainsi amenés à interroger, dans le discours d'Antigone, le fait qu'elle se réfère à la fois à la loi divine, éternelle, universelle, et à la loi du sang, aux liens de famille et aux sentiments qui l'unissent à son frère mort, à se demander, donc quelle légitimité peut résulter de cette ambiguïté. De même, l'examen du discours de Créon donne lieu à un questionnement sur sa légitimité au-delà de sa légalité, sur les conditions de cette légitimité, avec ce paradoxe que lui aussi a une double référence : à la fois à la raison d'État, au bien public de la Cité, et à Zeus – « *qui voit tout et à toute heure* ». Si les dieux sont invoqués par les deux discours, comment trancher ?

Ainsi **s'élaborent peu à peu les termes du problème** : la distinction entre l'ordre humain et l'ordre divin, et, dans l'ordre humain, entre la loi du sang et la loi de la Cité ; la distinction entre légalité et légitimité, mais aussi entre morale et politique, à la fois du point de vue de la légitimité, mais aussi de l'extension du domaine de la loi (*Créon a-t-il le droit de légiférer sur la sépulture ? à qui appartient la mort, à sa famille ou à la Cité ?*) etc. Un travail sur ces problèmes par la lecture de textes (par exemple les textes de Kelsen et de Léo Strauss sur le droit positif et le droit naturel qui se trouvent dans beaucoup de manuels) est alors possible, parce que les outils conceptuels qui permettent de lire et de comprendre ces textes ont été élaborés dans le procès. Et là encore, on retrouve le dépassement du

¹ Dans les classes de STT, il est intéressant de faire préparer le procès pendant l'heure de classe entière, et de faire jouer le procès pendant l'heure en demi-classe, afin qu'un plus grand nombre d'élèves puissent effectivement participer aux argumentations du procès.

relativisme : ce n'est pas que Kelsen et Léo Strauss aient des « opinions » différentes sur le rapport entre droit naturel et droit positif, mais qu'ils problématisent différemment ce rapport.

Outre que la lecture des textes en est facilitée, outre que c'est un bon exercice d'argumentation puisqu'il faut convaincre des juges et qu'une décision est en jeu, qu'attendre de cette démarche sur le plan de l'écriture de la dissertation ? *Deux choses*, à mon sens. *D'une part*, justement l'élaboration du problème : les élèves peuvent prendre conscience par ce travail qu'un problème philosophique se construit, alors qu'ils sont plutôt habitués, dans les autres disciplines, à résoudre des problèmes déjà posés, et que c'est cette « habitude » qui fait le plus souvent obstacle à leur compréhension de ce que nous entendons par « problématisation ». Il faut alors analyser comment on l'a construit à partir de la question concrète de la culpabilité d'Antigone : par la remise en question des évidences qui ne manquent pas d'apparaître comme premiers arguments (*la loi c'est la loi, donc elle est coupable contre Créon n'est qu'un tyran, c'est Antigone qui a raison*), donc par un **travail de complexification** ; par l'analyse des présupposés de chacun des discours ou des thèses en présence, donc par un **travail de dévoilement** ; par les distinctions conceptuelles, donc par un **travail rigoureux de nomination**, et **d'élucidation du sens des mots**. Une analyse réflexive de ce travail, du même type que celle que j'ai décrite à propos du colloque, (qui peut tout simplement commencer par la question : qu'est-ce que nous avons fait ?) doit être menée avec les élèves pour qu'ils puissent ensuite transposer et réinvestir ces acquis à l'occasion de travaux sur d'autres sujets.

D'autre part, cette démarche peut **montrer ce que signifie « travailler un exemple »**, alors que souvent les élèves se contentent de « donner » un exemple, laissant au lecteur-correcteur le soin d'en deviner la signification : ici, ils s'en tiendraient à l'exposé des faits. Après avoir joué et analysé le procès, ils sauront que cela ne suffit pas, que l'exemple ne vaut que si on dit de quoi il est exemple et si l'on s'en sert pour progresser dans son argumentation ; mais surtout, ils auront expérimenté une fois (mais nul doute qu'il faudra y revenir !) comment on peut faire parler un exemple, et tout ce qu'on peut lui faire dire.

Il me semble donc que ces deux formes de débat en classe, débat fortement contraint par des consignes strictes et par les exigences de leur forme, précisément, valent bien au-delà du plaisir ludique qu'ils procurent (ce qui ne serait déjà pas négligeable !). Ils valent comme modes d'appropriation de contenus complexes, comme exercices d'argumentation, et, à condition qu'on les travaille en ce sens, comme apprentissage de quelques unes des compétences nécessaires à l'écriture de la dissertation.

Je conclurai, comme je l'ai annoncé, par la confrontation de ces deux types de débat avec la discussion philosophique. J'ai cru comprendre, au cours de plusieurs discussions avec Michel Tozzi que l'axe de son travail consiste à cerner une définition *a priori* de la discussion philosophique, les conditions de la « philosophicité » de la discussion, conditions qui me semblent s'exprimer sous forme de « règles » : il s'agirait d'instituer des règles formelles qui suffiraient à rendre possible une discussion philosophique.

Cela ne semble pas suffisant. Pourtant, j'emploie moi aussi le mot forme puisque je parle de « forme colloque » et de « forme procès ». Mais je crois que c'est en un autre sens : c'est une forme qui est contraignante, non par ses règles, mais par son contenu (les textes des philosophes, qui ne sont pas choisis au hasard) et par l'activité intellectuelle, je dirais même la posture épistémique qu'elle exige de l'élève. Dans le colloque, la posture du décentrement, de penser au **lieu** de l'autre, d'assumer la parole d'un autre énonciateur ; dans le procès la nécessité de construire le problème philosophique et l'exigence de trancher, de donner un verdict ; dans les deux exercices, l'exigence d'argumenter, d'objecter et de répondre aux objections, de conceptualiser. Je crois que j'entends « forme » en un sens plus fort de forme d'activité contrainte par un contenu et une situation d'interlocution qui sont en eux-mêmes des matériaux problématiques, et que c'est cette contrainte qui libère vraiment la pensée, plus qu'une discussion « libre » simplement « tenue » par des règles. Il me semble que le mot *débat* dit mieux cela que le mot *discussion*. Et puis, il y a une formule de Canguilhem que j'aime bien : « la philosophie n'est pas un temple, mais un chantier² ». Le débat me semble être plutôt du côté du chantier, même s'il n'est pas certain que la discussion soit toute entière du côté du temple !

² G. Canguilhem : « Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui ? », conférence du 10 mars 1990 à la Société des Amis de Jean Cavailles, texte ronéoté.