

Colloque et procès, deux formes de débat oral en classe pour s'appropriier les problèmes et les savoirs philosophiques

Le rôle de l'analyse réflexive

Nicole Grataloup, responsable du secteur philosophie du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

Le rôle de l'analyse réflexive

Je vais aborder ici l'exercice au sens scolaire du terme, et parler d'exercices conçus au départ pour les cours de philosophie au lycée, même s'ils peuvent bien entendu être adaptés pour d'autres publics et d'autres lieux. C'est-à-dire que mon propos se situe dans une perspective de construction de savoirs et de compétences scolaires liés à la formation intellectuelle des élèves et aux épreuves du bac.

Dans la présentation que Gaëlle Jeanmart faisait de cette table-ronde, je me suis attachée, parmi les questions qu'elle posait, aux deux suivantes :

- un exercice en philosophie vise-t-il un conditionnement, un "drill", la formation d'un habitus ou bien l'émancipation, l'éducation à l'autonomie ?
- Dans quelle mesure et à quelles conditions permet-il une appropriation de savoirs, une acquisition de compétences, est-ce la "répétition de l'exercice" qui le permet ?

Dans quelle mesure "le colloque des philosophes" et "le procès" sont-ils des "exercices" philosophiques et quel sens donner à ce terme ? Ils visent tous deux à la fois l'appropriation de savoirs et l'acquisition de compétences, le tout est de savoir quels savoirs et quelles compétences, et comment ils y parviennent.

I) En quoi consistent le colloque des philosophes et le procès ?

Il s'agit de deux démarches (nous utilisons plus volontiers ce terme plutôt que celui d'exercice) "inventées" par le secteur philo du Gfen 1 depuis de nombreuses années maintenant, animés de nombreuses fois en classe sur différents sujets, et en stage avec des adultes, analysés et discutés, améliorés lors des séances de travail régulières du groupe.

A) Le " colloque des philosophes " peut se décrire rapidement ainsi : un problème étant donné, on doit réunir différents philosophes qui vont confronter leurs points de vue sur ce problème. Pour cela, la classe est divisée en groupes (généralement 4 ou 5 groupes) et chaque groupe reçoit un texte d'un philosophe qui expose sa thèse et son argumentation sur ce problème. Les textes sont choisis de façon à présenter des thèses différentes, voire opposées. Le groupe doit prendre connaissance de son texte et se préparer à défendre la thèse de son philosophe dans un colloque où il va recevoir des remarques et des objections et y répondre, faire à son tour des remarques et objections aux autres philosophes, et répondre à leurs réponses etc.. Il faut donc non seulement comprendre son texte, mais aussi anticiper sur ce débat pour s'y préparer, le pari étant que cette anticipation sert et fait

avancer la compréhension du texte. La préparation dure une heure environ (avec la possibilité d'envoyer des "espions" dans les autres groupes pour avoir une idée de ce que disent leurs philosophes), puis on "joue" le colloque pendant environ une heure aussi (mais les temps peuvent varier en fonction de la classe, des textes, du tempo que l'on souhaite donner à l'exercice selon le degré d'approfondissement que l'on vise).

B) Le " procès " consiste, à partir d'un cas concret (je m'appuierai pour l'expliquer sur l'exemple du procès d'Antigone que nous avons souvent animé), à distribuer des rôles à des groupes dans la classe : les juges, les accusateurs, les défenseurs, des observateurs. On donne à chaque groupe des documents où ils trouveront des arguments pour étayer leur discours (dans le cas d'Antigone dans sa version la plus simple², deux extraits de Sophocle, le discours de Créon est donné aux accusateurs et celui d'Antigone est donné aux défenseurs, les juges et les observateurs reçoivent les deux textes). Après une heure de préparation, on joue le procès, les juges devant mener les débats entre les accusateurs et les défenseurs, leur poser des questions pour leur faire préciser leurs arguments, et les observateurs devant prendre des notes sur les débats pour en rendre compte après. Enfin les juges délibèrent et rendent leur verdict.

II) L'importance du moment de l'analyse réflexive

Ce sur quoi je voudrais insister aujourd'hui dans le cadre de cette question de l'exercice en philosophie, est que aussi bien le colloque que le procès doivent être suivis d'un temps d' **analyse réflexive**. Celle-ci portera et sur le contenu et sur les processus de pensée qui ont été mis en oeuvre. En effet sans cette analyse réflexive, l'un et l'autre peuvent n'être que des moments de discussion joyeux, agréables, mais où les élèves ne construisent rien en termes de compétences et de savoirs, parce qu'ils n'auront pas pris conscience de ce qu'ils ont fait, même s'ils l'ont fait. Je rejoins ici ce que disent de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation : les élèves en difficulté se caractérisent souvent par le fait de **ne pas savoir nommer ni les objets de savoir ni les processus de pensée** qui font l'objet de l'apprentissage et en restent à la description extérieure de l'activité qu'ils viennent de mener³. Cette compétence doit donc être systématiquement exercée si l'on veut lutter contre les inégalités scolaires et pour une Ecole plus démocratique.

D'où, par voie de conséquence, l'importance pour l'enseignant ou celui qui propose un colloque ou un procès, d'être au clair sur ce qu'il veut que ses élèves construisent, s'approprient, acquièrent, en termes de savoirs et de compétences, afin de pouvoir mener l'analyse réflexive.

Le colloque et le procès contribuent tous deux à former des compétences générales d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation, mais chacun met l'accent aussi sur d'autres compétences spécifiques, qui sont conscientisées et consolidées dans le moment de l'analyse réflexive. Je vais donc reprendre chacun des deux exercices pour expliciter cela.

A) L'analyse réflexive du colloque

Le colloque vise à mettre en oeuvre et à exercer les compétences suivantes :

- La lecture active et critique des textes.
- La nécessité de trouver des arguments qui permettent de défendre la thèse de l'auteur, donc d'imaginer les objections possibles et le moyen d'y répondre. Il doit y avoir **appropriation du sens du texte**, puisque il s'agit de penser dans les catégories du texte au-delà de ce que le texte dit explicitement, puisqu'on **est** l'auteur. Il s'agit donc de la construction d'un savoir qui est non seulement le savoir de la thèse de l'auteur, mais celui des oppositions et des débats dans lesquels cette thèse prend sens.
- L'apprentissage du **décentrement**, de penser et d'argumenter dans une prise de position qui n'est pas forcément la sienne, à laquelle on est peut-être soi-même hostile ou étranger... Il s'agit d'éprouver concrètement la **possibilité de penser autrement**, de prendre conscience de la **multiplicité des points de vue**.

L'analyse réflexive va porter a) sur le **contenu** et b) sur les **processus de pensée**, même si, dans les faits, les deux aspects sont très imbriqués, comme on le verra ci-dessous :

a) Contenu

L'enseignant demande aux élèves de répondre aux questions suivantes : les auteurs posent-ils le problème de la même façon ? A l'aide de quels concepts le posent-ils ? Quelles conceptions de l'homme et du monde sont présumées par ces différentes façons de le poser ? Les thèses des philosophes sont-elles incompatibles et irréconciliables ? Ou bien y a-t-il un niveau de généralité où on pourrait les concilier ?

Dans ce moment, l'élève reprend la main sur le problème posé pour lui-même et non plus au nom de "son" philosophe, et devient capable de se forger sa propre pensée sur le problème posé (ou bien de "suspendre son jugement" mais en connaissance de cause).

Dès lors, on vise bien l'**autonomie de la pensée**, mais qui se construit dans le débat avec les autres, en s'appuyant sur et contre (au double sens du terme !) les autres.

- Cela permet de préciser ce qu'est le travail de **conceptualisation**, de différencier mot et concept, et de faire apparaître la notion de "corps de concepts". 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. 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' Idée 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 oeuvre 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**.
- Cela a un **effet en retour sur la lecture et la compréhension des textes** : 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.

b) Sur les processus de pensée

On va se demander, par exemple "comment on a fait pour trouver des arguments qui n'étaient pas explicitement dans le texte" : on a cherché les implications : "S'il dit cela, alors ça veut dire qu'il doit en déduire cela" et donc on peut le dire pour lui, même si ce n'est pas dans le texte. On a cherché aussi "ce qui est sous-entendu", ce qui n'est pas dit, mais doit être là pour qu'il puisse dire ce qu'il dit. A partir de formulations un peu vagues comme celles-ci, l'enseignant guidera les élèves vers des formulations plus précises, qui en viendront à mettre en lumière le schéma : une **thèse** a en amont, des **présupposés**, en aval des **conséquences** ou implications. Il me semble que lorsqu'on tient cela, on tient un trait essentiel de la démarche philosophique, ce qui permet justement de ne pas rester

dans l'opinion, y compris dans la sienne. Il faudra le faire plusieurs fois, mais sans l'analyse réflexive, on risque de ne pas le "voir" ! La répétition de l'exercice seule ne suffit pas.

B) L'analyse réflexive du procès.

La compétence spécifique que le procès forme est, à mon sens : **élaborer un problème philosophique à partir d'une question concrète.**

La question concrète est : 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 débatteurs, 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 ? A qui appartient le 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.

Là encore, le rôle de l'analyse réflexive est de faire apparaître **comment on a fait pour élaborer le problème.** Cela est important, car les élèves sont plutôt habitués, dans les autres disciplines, à résoudre des problèmes déjà posés, et c'est cette "habitude" qui fait le plus souvent obstacle à leur compréhension de ce que nous entendons par "problématisation" : il faut donc qu'ils prennent conscience **qu'un problème philosophique se construit.** Il faut donc analyser comment on 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" ; ou bien : "quand même c'est son frère" contre "le roi ne peut pas tenir compte des liens familiaux"), 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 de ce qui est sous-jacent dans les discours** ; par les distinctions conceptuelles, donc par un **travail rigoureux de nomination et d'élucidation du sens des mots.**

On voit qu'on retrouve là des compétences analogues à celles mises, en oeuvre dans le colloque, mais accentuées différemment, articulées autrement. L'important étant qu'elles soient nommées et conscientisées comme ayant été mises en oeuvre dans "l'exercice", de façon à pouvoir être transférables sur d'autres sujets ou problèmes, et dans d'autres exercices, et donc à se consolider tout au long de l'année scolaire.

(1) Le secteur philosophie du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) existe depuis 1989, et publie la revue Pratiques de la philosophie. Il a publié un ouvrage collectif *Philosopher, tous capables*, Chronique Sociale, 2005. Il organise régulièrement des stages de co-formation pour les professeurs de philosophie (tout en étant ouverts à d'autres disciplines). Informations sur le site du GFEN www.gfen.asso.fr, ou auprès de Nicole Grataloup, nicole.grataloup2@wanadoo.fr.

(2) Il existe en effet une version plus élaborée, créée par Cécile Victorri, et décrite dans le n° 12 de *Pratiques de la Philosophie* (juin 2017), avec en particulier l'introduction de témoins dans le procès, et le recours à d'autres textes que celui de Sophocle.

(3) Entre autres, on pourra se référer à l'ouvrage collectif sous la direction de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires*, P.U. Rennes, 2011.