

## **NOTE TO USERS**

**This reproduction is the best copy available**

**UMI**



LIONEL AUDANT

**DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE  
COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE**

Thèse  
présentée  
à la Faculté des Études Supérieures  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ DE PHILOSOPHIE  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

Novembre 1998



**National Library  
of Canada**

**Acquisitions and  
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

**Bibliothèque nationale  
du Canada**

**Acquisitions et  
services bibliographiques**

**395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada**

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

**The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.**

**The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.**

**L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.**

**L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.**

0-612-36230-2

**Canada**



Ce 13<sup>e</sup> jour du mois de novembre 19 98, les personnes soussignées, en leur qualité de membres du jury de la thèse de M. Lionel Audant, ont assisté à la soutenance de cette thèse.

NOMS	UNIVERSITÉ	SIGNATURE
<u>Josmaris Danck</u>	<u>Université Laval</u>	
<u>Pierre-Charles Tremblay</u>	<u>Université Laval (chargé de cours)</u>	
<u>Michel Sasseville</u>	<u>Université Laval</u>	
<u>Louis Brunet</u>	<u>CEGEP de Ste-Foy</u>	

## **RÉSUMÉ 1**

### **DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE.**

**Pédagogie et philosophie! deux concepts indissolublement liés. L'histoire de la pédagogie est inséparable de celle de la philosophie. Cependant, avec le progrès des sciences et des techniques, la fin du XX<sup>e</sup> siècle voit apparaître pour la première fois dans cette interdépendance des deux histoires, une cassure que les siècles précédents n'avaient pas connue.**

**Comment retrouver actuellement les fondations philosophiques de la pédagogie et refaire l'unité des relations entre pédagogie et philosophie telles qu'elles ont émergé ensemble dans la pensée philosophique et pédagogique de Platon? Telle est la question principale de cette recherche.**

**Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche à la fois pédagogique et philosophique. Il soulève la question de la dissociation possible entre la philosophie et la pédagogie. Il se situe dans le cadre de la philosophie de l'histoire et de la culture. Il commence par définir les concepts directeurs de la thèse en vue d'examiner les fondations philosophiques de la pédagogie.**

**Le cadre méthodologique est construit à partir de la combinaison stratégique de deux approches analytique et synthétique mises en corrélation méthodique dans l'examen des idées concernant la genèse de la pédagogie. Cela ouvre la voie à une lecture nouvelle de cette genèse. On pourra ainsi mieux comprendre l'importance et le rôle actuel de l'enseignement de la philosophie et son apport fondamental aux autres disciplines des programmes de formation. Plusieurs figures et tableaux illustrent des thématiques particulières et permettent de mieux voir l'ensemble des éléments décrits dans l'analyse de ces thématiques.**

**Si le sens premier de cette recherche est de retrouver les fondations philosophiques de la pédagogie, son objectif ultime est de contribuer à définir, à partir de ces fondations retrouvées, de nouvelles voies d'articulation entre la philosophie et la pédagogie dans ses modes d'expression culturels actuels. C'est en cela que consiste l'originalité de cette thèse.**

## RÉSUMÉ II

### **DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE.**

Pédagogie et philosophie! deux concepts indissolublement liés. L'écllosion de l'un a entraîné l'émergence de l'autre. Les idées pédagogiques sont la traduction dans le processus d'apprentissage social du discours philosophique de leur époque. Les pédagogues à quelque niveau qu'ils se situent dans le programme d'enseignement sont les artisans de la philosophie. Cependant, la fin du XX<sup>e</sup> siècle voit apparaître pour la première fois dans cette interdépendance des deux histoires, une cassure que les siècles précédents n'avaient pas connue. Les sciences et les techniques accaparent de plus en plus l'espace pédagogique jusqu'ici couvert par les idéaux philosophiques. Elles soumettent à leurs normes les modes d'apprentissage et orientent les programmes d'enseignement en fonction de nouveaux objectifs plus performants déterminés par les critères de compétence du monde industriel.

Comment retrouver actuellement les fondations philosophiques de la pédagogie et refaire l'unité de leurs relations telles qu'elles ont émergé dans la pensée philosophique et pédagogique de Platon, devenant ainsi des thèmes majeurs de la littérature pédagogique et philosophique post-platonicienne? Telle est la question principale de ce premier niveau de recherche consacrée à la genèse de la pédagogie en tant que problème philosophique. Cette recherche se divise en quatre parties:

La première partie présente la problématique générale, en introduisant la question de l'éclatement actuel des rapports entre pédagogie et philosophie.

La seconde partie examine la genèse de la pédagogie selon trois perspectives:

- la première perspective part de la vision critique du penseur néokantien, d'origine platonicienne, Paul Natorp, sur la fondation philosophique de la pédagogie. Cette vision montre comment cette fondation repose sur la psychologie et l'éthique qui soutiennent toute démarche pédagogique;
- dans le cadre d'une conception anthropologique de la genèse des idées pédagogiques, la seconde perspective décrit les différentes phases qui déterminent la nature de la pédagogie en tant que technique, science et philosophie.
- en troisième lieu, elle retrace dans l'histoire de la Grèce antique comment la pensée pédagogique, avec son noyau rationnel, a émergé au V<sup>e</sup> siècle avant J.C.

La troisième partie ouvre la voie du chemin critique de la pédagogie. Elle permet de construire une représentation de l'évolution des idées pédagogiques dans la Grèce antique. Le concept de «chemin critique» doit être pris comme un tout. Il ne faut pas séparer «critique» de «chemin». Appliqué à l'histoire, il ne peut être qu'analogique. En langage mathématique, il permet de trouver le meilleur tracé pour allouer dans un temps donné les ressources nécessaires à la réalisation d'un projet. De Homère à Platon, comment représenter le chemin le plus direct qui conduit à l'émergence de la pédagogie? Comment représenter les événements qui ont favorisé le passage de l'idéal homérique du noble guerrier à celui du citoyen vertueux à la recherche de l'excellence, du Bien, du Vrai, du Beau...? Il s'agit d'une représentation schématique qui se sert des possibilités de l'analytique conceptuelle de la raison et des synthèses corrélatives de l'imagination créatrice.

Platon est le terme de cette évolution. L'étude du *Lachès* et de l'*Allégorie de la caverne* montrent bien comment ces fondations et cette genèse sont maintenant réalisées dans la pensée pédagogique platonicienne. C'est la dernière partie de cette recherche. La lecture que nous faisons du *Lachès* rompt avec la tradition qui considère ce dialogue comme étant mineur, appartenant aux premiers essais de Platon. Au contraire, le *Lachès* tranche sur les autres dialogues socratiques. C'est une œuvre fondamentale. C'est pourquoi l'étude que nous lui consacrerons occuperont une place centrale dans le développement des idées de cette thèse.

La genèse des idées pédagogiques constitue un problème philosophique par excellence, surtout et particulièrement dans la mesure où les idées pédagogiques de notre époque se sont éloignées de leurs sources originelles, fascinées par la montée des nouvelles technologies de l'éducation indépendantes des idéaux philosophiques aux origines de la pédagogie grecque. Il faut donc retrouver le lien originaire non dans une tentative de faire simplement renaître un passé révolu, mais pour l'inscrire dans la dynamique du présent, afin de l'orienter, de le féconder vers l'avenir. Cette genèse répond à une téléologie, *sui generis*, évoquant le but véritable de la formation de l'humanité à travers la culture.

# DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE

- Résumé 1 et 2 .....	I
- Table des matières .....	IV
- Liste des tableaux .....	IX

## PREMIÈRE PARTIE: PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

<b>1. Introduction .....</b>	<b>1-22</b>
1.1. Présentation du problème .....	1
1.1.1. Actualité du problème .....	1
1.1.2. De la pédagogie à la philosophie .....	2
1.1.3. De l'école à la société .....	3
1.1.4. Les étapes de la recherche .....	8
1.2. Question de définitions .....	10
1.2.2. Le problème de la définition du concept de «pédagogie» .....	10
1.2.2. Que faut-il entendre par pédagogie? .....	14
1.2.3. ... et en quoi consistent les idées pédagogiques .....	15
1.2.4. De la relation entre pédagogie et éducation .....	17
1.2.5. Que signifie «genèse des idées pédagogiques?» .....	20
<b>2. Approche méthodologique .....</b>	<b>23 - 32</b>
2.1 Présentation générale .....	23
2.2. La démarche philosophique .....	23
2.2.1. En quoi consiste la démarche philosophique .....	23
2.2.2. De la philosophie comme examen critique .....	24
2.2.3. ... à la démarche philosophique, comme développement d'une problématique critique .....	25
2.2.4. La phénoménologie génétique et la dialectique .....	28

**DEUXIÈME PARTIE:  
PERSPECTIVES D'ANALYSE APPLIQUÉES À LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE**

<b>3. Les fondations philosophiques de la pédagogie: perspective critique.....</b>	<b>32 - 71</b>
3.1. Philosophie de l'éducation et philosophie de la culture.....	32
3.2. Paul Natorp et les niveaux thématiques de la fondation philosophique de la pédagogie.....	33
3.2.1. La logique universelle... ..	33
3.2.2. Les fondations philosophiques de la pédagogie.....	39
3.2.3. La pédagogie comme science: de la psychologie à l'éthique .....	42
3.2.4. La pédagogie comme procès: l'activité éducative .....	52
3.2.5. La pédagogie comme programme: le contenu de formation.....	61
3.2.6. Les contenus de formation: champ et domaine d'application.....	62
<b>4. Éducation et indétermination: perspective anthropologique.....</b>	<b>72 - 99</b>
4.1. L'éducation comme processus de détermination.....	72
4.1.2. À la naissance, l'éducation du corps.....	72
4.1.2. L'éducation comme processus de socialisation.....	74
4.1.3. L'éducation, comme processus de réalisation de soi.....	75
4.2. Les différents niveaux de l'activité éducative. ....	76
4.2.1. Les processus d'appropriation de soi .....	76
4.2.2. La pédagogie comme processus de socialisation et démarche d'actualisation de soi.....	79
4.2.3. Les trois niveaux de mise en place de la pédagogie.....	79
4.2.4. Ontogenèse et phylogenèse dans la mise en place des niveaux de la pédagogie .....	84
4.3. La pédagogie comme technique.....	88
4.3.1. La pédagogie comme technique de prise en charge .....	88
4.3.2. La pédagogie comme technique de communication .....	89
4.3.3. La pédagogie comme technique de mise en langage.....	93
4.4. De la pédagogie comme technique, science, philosophie. ....	95
4.4.1. La genèse de la pédagogie comme technique .....	95
4.4.2. Les premiers développements de la pédagogie.....	97

<b>5. La naissance de la pédagogie: perspective historique .....</b>	<b>100 - 115</b>
5.1. Introduction .....	100
5.1.1. La naissance de la pédagogie grecque.....	100
5.1.2. Pourquoi la rationalité émerge en Grèce... ..	101
5.1.3. Facteurs socio-politiques liés à l'émergence de la rationalité.....	106

**TROISIÈME PARTIE:  
LE CHEMIN CRITIQUE DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE GRECQUE**

<b>6. Le chemin critique: représentation et interprétation.....</b>	<b>116 - 197</b>
6.1. La formule de représentation fonctionnelle... ..	116
6.2. Les étapes du chemin critique... ..	129
6.3. Analyse philosophico-critique appliquée au chemin critique de la pédagogie .....	145
6.4. La perspective anthropologique appliquée au chemin critique de la pédagogie.....	148
6.5. De Homère à Platon: l'arbre généalogique de Platon.....	157
6.5.1. Les figures héroïques de l'éducation homérique .....	159
6.5.2. L'éducation homérique et le développement des idées pédagogiques .....	159
6.6. «Philosophes» présocratiques et sophistes antisocratiques.....	161
6.6.1. Présentation générale.....	161
6.6.2. Représentation fonctionnelle de l'arbre généalogique de Platon .....	164
6.7. L'analyse philosophico-critique appliquée à l'arbre généalogique de Platon.....	165
6.7.1. Les principes d'application de cette analyse.....	165
6.7.2. Les écoles présocratiques et l'interprétation... ..	166

6.8. Les «philosophes» présocratiques.....	169
6.8.1. Les présocratiques: première génération.....	169
6.8.2. Les présocratiques: deuxième génération.....	176
6.8.3. Les présocratiques: troisième génération.....	186
6.9. Socrate.....	194
6.10. Platon.....	196

**QUATRIÈME PARTIE :**  
**LES ÉTUDES DE TEXTES SUR LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE PLATON**

<b>7. Le <i>Lachès</i>.</b> .....	<b>198 - 259</b>
7.1. Le <i>Lachès</i> : l'étude du texte .....	198
7.2. Le <i>Lachès</i> : présentation générale.....	199
7.3. Application de la démarche philosophique au <i>Lachès</i> .....	203
7.4. Lire et comprendre le <i>Lachès</i> .....	223
7.4.1. Le <i>Lachès</i> comme discours et théâtre.....	223
7.4.2. Le <i>Lachès</i> : exercice d'interprétation... # 1&2 .....	226
7.4.3. Les discours de Nicias et <i>Lachès</i> .....	234
<b>8. Signification pédagogique du <i>Lachès</i>.</b> .....	<b>242</b>
8.1. Application de l'analyse critique au <i>Lachès</i> ... ..	242
8.2. Les différents niveaux pédagogiques du <i>Lachès</i> ... ..	251
<b>9. L'<i>Allégorie de la caverne</i>.</b> .....	<b>260</b>
9.1. Introduction générale.....	260
9.2. Interprétation générale.....	264
9.3. Les différentes parties du texte... ..	267
9.3.1. L'introduction... ..	267
9.3.2. Les trois temps qui décrivent notre condition... ..	268
9.3.3. La leçon finale.....	271
9.4. Tableau de synthèse générale de l' <i>Allégorie</i> .....	274
9.5. Exercice d'interprétation de différents symboles... ..	276

---

<b>10. L'Allégorie de la caverne et le Lachès.....</b>	<b>283</b>
10.1. Introduction.....	283
10.2. Le Lachès et l'Allégorie: étude comparative.....	284
10.3. Ressemblances et différences... ..	287
10.4. Montage parallèle et lecture intégrée... ..	288
10.5. Du Lachès à l'Allégorie et de l'Allégorie au Lachès .....	300
10.6. Le Lachès et l'ordre des dialogues socratiques.....	312
10.6.1. Quelle est la nature de ce dialogue .....	312
10.6.2. Et quelle place occupe le Lachès... ?.....	317
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>327</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE .....</b>	<b>331</b>

---

## A N N E X E

Présentation des sections de l'annexe.....	1
Illustration théorique: l'horizon philosophique de la pédagogie humaniste dans l'oeuvre de Jan Amos Comenius.....	2
Illustration pratique: projets d'applications épistémologiques.....	8

---

# **DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE.**

*Les philosophes ont abandonné la cité. Et les machines se sont mises à fabriquer de faux dieux.*

## **PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE**

### **1. Introduction générale.**

#### **1.1. Présentation du problème.**

##### **1.1.1. Actualité du problème**

**Pédagogie et philosophie! deux concepts indissolublement liés. L'éclosion de l'un a entraîné l'émergence de l'autre. Les idées pédagogiques sont immanentes au processus d'apprentissage social. Les pédagogues à quelque niveau qu'ils se situent dans le programme d'enseignement sont les artisans de la philosophie. Ils permettent que le projet social conçu par les idées philosophiques de leur époque s'actualise et se transmette de génération en génération. Ainsi, l'histoire de la pédagogie, dans le cadre de la philosophie de la culture, est inséparable de l'histoire de la philosophie. Cependant, la fin du XXe siècle voit apparaître pour la première fois dans cette interdépendance des deux histoires, une cassure que les siècles précédents n'avaient pas connue. En même temps, la poussée des sciences et des techniques accaparant l'espace pédagogique jusqu'ici couvert par les idéaux philosophiques soumette à leurs normes les modes d'apprentissage et orientent les programmes d'enseignement en fonction de nouveaux objectifs plus performants déterminés par des critères de compétence issus des laboratoires du monde industriel.**

**La pédagogie s'est détachée de la philosophie et se retrouve disloquée en de nombreuses disciplines connexes n'ayant plus de lien direct avec la philosophie. Toute une panoplie de mesures d'encadrement allant des méthodes quantitatives appliquées à l'évaluation de l'apprentissage aux sciences de la gestion administrative contrôlant les modes d'allocation des ressources pédagogiques a proliféré autour et dans les écoles traditionnelles. Le domaine pédagogique s'est complexifié et de nombreux services auxiliaires sont venus se greffer autour de la relation pédagogique immédiate entre le maître et l'élève. Aides pédagogiques individuelles,**

psychologues, conseillers d'orientation, etc. interviennent pour régulariser l'enseignement et offrir des services corollaires, complémentaires à ceux de l'enseignant. L'enseignement devient profession, relation objectivée dans un contrat, plan de cours ou programme ministériel que le professeur soumet à ses élèves et qu'il est obligé de respecter. L'articulation du domaine pédagogique traditionnel s'est accompagnée de l'affaiblissement de la relation entre la pédagogie et la philosophie. Les objectifs pédagogiques des programmes académiques ne sont plus ceux que professent les philosophes, mais plutôt ceux des technocrates de l'enseignement. Cette nouvelle catégorie de métier, tissé sur la prédominance de l'utilitaire ou si l'on préfère du savoir-faire sur le savoir-être, oriente le pédagogique dans le sens d'une technique particulière dont les données doivent de plus en plus se soumettre aux exigences des mesures couramment utilisées dans les autres techniques des sciences humaines.

Les conséquences d'une telle mutation sont profondes. Elles inversent le double rapport de la pédagogie à la philosophie d'une part, de l'école à la société d'autre part. Ce n'est plus la philosophie qui oriente la pédagogie et lui donne sa raison d'être. La philosophie perd son auréole de sagesse et de guide spirituel de l'éducation. Elle devient matière à enseignement comme une autre et doit se soumettre aux exigences des nouvelles technologies de l'enseignement qui pervertissent les buts en vue desquels s'est formée l'histoire de la culture éducative. L'école et les autres institutions d'enseignement et de recherche, foyer de transmission de savoir et source de progrès, se mettent à la remorque des industries recevant de ces dernières les modèles technologiques à convertir dans leur version pédagogique. Que faire devant une telle dislocation?

On pourrait en effet, dans des études statistiques ou sociologiques, dresser le bilan de cet écart qui continue à se creuser entre la philosophie et la pédagogie considérée dans son ensemble. Au Québec par exemple, de l'école classique jusqu'à la récente réforme de l'enseignement collégial, on pourra montrer le glissement qui s'est opéré visant à faire passer l'enseignement de la philosophie de son statut privilégié dans les collèges classiques au statut de cours spécifique à côté d'autres cours spécifiques comme le sont les autres disciplines de la formation collégiale. Nous n'essayons pas de retrouver les divers facteurs socio-politiques ou culturels qui ont conduit à cet état de choses. Nous voulons plutôt, en partant du constat de cette fracture remonter

à la source première de la soudure entre pédagogie et philosophie afin de mieux éclairer les diverses failles de la cassure actuelle. Nous pourrions ainsi proposer des pistes de réflexion visant à rebâtir les réseaux de relations qui unissaient autrefois pédagogie et philosophie. Cette remontée aux origines doit être comprise comme retour aux sources d'inspiration qui ont permis de fonder la pédagogie sur des assises philosophiques afin d'encadrer les démarches actuelles pour ressouder les relations entre philosophie et pédagogie. Comment refaire les fondations philosophiques de la pédagogie actuelle? Peut-on encore retrouver dans l'émergence des nouvelles technologies de l'éducation les idées philosophiques sur lesquelles se fondent ces technologies? Quel type d'homme est mis en jeu dans ces technologies? Peut-on encore affirmer en examinant l'émergence des nouvelles technologies de l'éducation que la genèse de la pédagogie est fonction de celle de la philosophie?

### **1.1.2. de la pédagogie à la philosophie.**

Parce que l'homme est fondamentalement un apprenti en chemin, en éternel état de perfectionnement, étant par nature indéterminé, la philosophie est le lieu de sa vérité. Apprendre, c'est avant tout devenir soi, apprendre à se réaliser en tant qu'être humain. Toute l'histoire de la pédagogie est dominée par cette idée que l'éducation au sens général du terme et l'enseignement, sous quelque forme que ce soit, doivent avoir comme but la réalisation de soi en tant qu'être humain. La mise sous contrôle de la pédagogie à partir des techniques de production industrielle enlève cette part d'indétermination qui se relayait de la nature de l'homme à la recherche de la vérité caractéristique de tout idéal pédagogique et philosophique.

### **1.1.3. de l'école à la société.**

De l'avènement de la pédagogie dans la Grèce antique jusqu'aux dernières réalisations de la technologie de la première moitié du vingtième siècle, l'école et les institutions d'enseignement et de recherche sont progressivement devenues le fer de lance du progrès social. Non pas que tout se faisait dans les institutions académiques, mais celles-ci étaient le lieu privilégié de la recherche et des grandes synthèses visant à définir les objectifs sociaux de l'éducation. Ainsi, soit que l'école induisait le sens des recherches devant aboutir aux nouvelles inventions de bien-être pour l'humanité, soit qu'elle établissait ce qu'on devait apprendre pour maintenir les ressources humaines nécessaires à l'avancement du progrès technique

émanant des industries. Maintenant, l'école est à la remorque des recherches industrielles. Elle accuse un retard sérieux sur le progrès des laboratoires et des recherches qui se font en dehors de ses cadres. Les concepts dominants du vocabulaire technologique, telles mondialisation, informatisation, industrialisation, sont conçus en dehors de son milieu traditionnel et représentent des structures nouvelles qui rappellent encore d'anciens termes promus jadis par des conceptions d'ordre ontologique de moins en moins opérantes. De l'homme, être-au-monde à l'homme mondial, la mondialisation s'est émancipée de toute référence métaphysique et ne désigne plus que cette procession de relations multiples, anonymement inscrites sur des écrans cathodiques et qui permet à n'importe qui, n'importe où, de proposer ou de faire à peu près n'importe quoi. Le monde, habitat de l'homme, perd son humanité au profit des nouveaux dieux de la machine. Les relations aléatoires engendrées par les multiples possibilités des réseaux internationaux déterminent désormais la marche du monde. La mondialisation des échanges signifie en même temps la suprématie du mondial sur le monde, c'est-à-dire de l'étant sur l'être, de la dynamique relationnelle sur la transcendance du *cogito* ou du sujet. Le nouvel homme en train d'émerger dans cet «internet» mondial est la résultante des réseaux constitués par les nouveaux dieux de la machine. Il apprend à devenir ce type d'homme évoluant dans ce nouvel espace que les machines auront produit comme «monde».

Dans son ouvrage sur *La machine univers*, le philosophe de l'informatique Pierre Lévy analyse ce nouveau rapport de l'homme à la machine et décrit les enjeux qui se posent aujourd'hui avec le nouvel arrivage des machines de l'information. Que devient le monde quand la cybernétique réduit l'homme à n'être lui-même qu'une machine logique<sup>1</sup>?

---

<sup>1</sup> L'être vivant, en tant que processus cognitif, organise ce qu'est pour lui le monde. Il «calcule» une réalité à l'intérieur des contraintes fixées par son système nerveux, la disposition de ses capteurs sensoriels, son expérience passée, etc. Son action, au sens fort, sur son environnement est à la fois perception, organisation et élaboration de ce qui est, pour lui, la réalité; et c'est en fonction de cette réalité calculée par lui qu'il va repercevoir, réorganiser, réélaborer ce que sera son monde propre, et ainsi indéfiniment. L'auto-organisation fait ici coïncider l'organisation de soi et celle de la réalité dans un processus circulaire infini. C'est ainsi que l'univers extérieur ne peut contenir la moindre information. La notion d'information n'a de sens qu'à l'intérieur du sujet...

Pierre Lévy, *La machine univers*, Éditions La Découverte, 1987, p. 126

Que se passe-t-il lorsque des systèmes d'information automatisés envahissent le champ de la culture humaine et imposent à l'être humain leur mode d'appréhension de la réalité<sup>1</sup>?

Le monde de demain sera-t-il fabriqué par des automates logiques ou par des êtres humains encore capables de transcender le monde des machines? Et l'enseignement? deviendra-t-il entièrement automatisé, ne laissant plus que quelques espaces ouverts aux initiatives de ces automates logiques, sortes de «machines naturelles» au comportement quelque peu déréglé par les aléas de leur insatiable pulsion de domination du monde? La philosophie pourra-t-elle résister à la poussée irrésistible de cette pédagogie machinée par des automates ne faisant plus de distinction entre le sujet libre, apprenant de sa propre existence, et les objets d'apprentissages qui lui sont offerts pour son perfectionnement en tant qu'être humain?

Avec la naissance de cette nouvelle vision du monde, le déclin de l'enseignement de la philosophie dans les écoles a accompagné le déclin de l'école et de la pédagogie dans leur vocation de promotion du progrès social. Les philosophes se sont retirés du champ de la technique, délaissant ce secteur de connaissance, incapables de produire ces synthèses que les grands penseurs de l'histoire de la philosophie étaient capables d'offrir à leurs contemporains. La plupart des grands philosophes de toutes les époques ont su proposer non seulement une synthèse des connaissances de leur temps, mais une vision de l'histoire et de leur société apte à orienter les hommes. Ils ont pu être des boussoles de l'histoire.

Il ne s'agit pas ici d'aller contre le progrès ou de désespérer du sort fait aux rapports entre la pédagogie et la philosophie. Au contraire. Il faut que la philosophie se fasse connaître et que les philosophes se mettent à penser la machine et les nouveaux

---

<sup>1</sup> L'entreprise de la cybernétique et de l'intelligence artificielle doit beaucoup à la philosophie du premier Wittgenstein, puisque le monde dans lequel elle s'établit a été édifié pour la première fois en toute rigueur par celui-ci. Mais les cybernéticiens conçoivent l'homme comme un automate logique traitant de l'information. Ils se sont donc arrêtés au dicible et, oubliant *qui* ils étaient, ils ont négligé l'inexprimable que leur montrait Wittgenstein... La limite entre le dicible et l'indicible demeure aujourd'hui encore un enjeu. La cybernétique triomphante des années quarante et cinquante affectait de ne pas même l'apercevoir et prit pour l'être le jeu des opérations, la ronde des traductions et le kaléidoscope logique des événements.

Id., p. 129

réseaux qu'elle met au monde. Les réflexions traditionnelles sur l'homme et la technique ne suffisent plus. La course effrénée des mondialisations diverses qui surgissent un peu partout doit être comprise et orientée dans le sens de l'humanisation du monde. C'est un nouveau concept d'homme qui est en train de poindre à l'horizon. C'est un autre monde qui naît. Pédagogie et philosophie de concert doivent retrouver leurs fonctions créatrices et, tout en assumant le progrès, proposer une direction à l'histoire: servir la machine en mettant à sa disposition les ressources nécessaires pour améliorer ses performances, mais aussi orienter ses œuvres en fonction de l'homme actuel. Tel est le double horizon téléologique de la pédagogie et de la philosophie au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle.

Que sont devenus les engagements philosophiques envers l'éducation en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle? Comment redonner la place qui revient à la philosophie au cœur de la pédagogie? Comment comprendre les nouveaux rapports qu'entretiennent pédagogie et philosophie? Les dernières réformes un peu partout dans le monde de l'éducation font reculer la place centrale qu'occupait jadis la philosophie dans l'enseignement supérieur. Pourquoi ce recul? De tout temps, la philosophie a toujours dérangé les systèmes dans lesquels elle se trouvait. Cela est dû à sa nature critique. Malgré tout, on ne contestait pas son apport et la nécessité de la placer au terme de toute formation, comme achèvement intellectuel, lieu de synthèse et d'intégration critique des autres savoirs. C'est ce statut privilégié qui est maintenant en cause. Les technologies de l'éducation inventent, dans le sillage des approches ayant fait leur preuve dans le monde industriel, de nouvelles méthodes qui laissent perplexes bon nombre d'enseignants en philosophie. Ceux-ci se sentent désemparés, peu habitués à mesurer le savoir et la sagesse philosophique en termes de compétences et d'habiletés techniques. L'une des plus récentes innovations pédagogiques est l'approche dite par compétence qui interroge le savoir acquis par l'élève en fonction de performances objectivement démontrables. L'accomplissement de soi, le savoir-être, au terme de la démarche philosophique, sont renvoyés dans le monde de la subjectivité pure, incapables de se soumettre aux normes d'évaluation des compétences à mesurer. Comment évaluer l'accomplissement de soi à partir de critères tout à fait objectifs, visant à réduire la marge de manœuvre de l'expression personnelle, subjectivement aléatoire? La dévalorisation de l'enseignement de la philosophie a entraîné la réduction du temps d'enseignement consacré à cette réflexion fondamentale.

D'autre part, la formation philosophique se prête de moins en moins aux nouvelles techniques d'apprentissage mises au point dans les laboratoires et dans les machines de la grande industrie. Son enseignement devient difficile pour les générations montantes, peu habituées à manipuler des concepts «abstrait», c'est-à-dire détachés des supports sensibles qu'offrent les machines de la nouvelle pédagogie audiovisuelle. Il en est résulté une distance entre l'enseignement de la philosophie et ces nouveaux modes de pensée qui font appel à la puissance de l'image au détriment des processus de conceptualisation liés à l'exercice de la raison. C'est là un défi pour les didacticiens de la philosophie: comprendre ces modes d'apprentissage issus des adaptations de ces techniques industrielles au monde de l'éducation et voir s'il est possible de rendre l'enseignement de la philosophie plus compatible avec ces modes de transmission du savoir. Car l'histoire même de la philosophie montre qu'à chaque étape de son développement, la philosophie s'est insérée dans le mode d'expression technique de son époque. Platon écrit des dialogues et fait de la mise en scène. Il appartient au siècle de Sophocle. Thomas d'Aquin écrit des commentaires selon le modèle en usage dans la scolastique médiévale. Descartes pense en mathématicien parce qu'il succède aux humanistes et à Galilée. Quelle est donc la science et quelles sont les formes d'expression et de communication en usage dans notre monde contemporain? Platon, Thomas d'Aquin et Descartes inviteraient les professeurs de philosophie à s'inspirer de ces modes et à les investir. La didactique de la philosophie doit emprunter les modes d'expression de son époque, sans renier pour autant sa propre tradition pédagogique mais au contraire, en s'adaptant à ces nouvelles approches. Cela rejoindrait le sens profond de la tradition; *tradere* en latin signifie ce qui se transmet et se renouvelle de générations en générations.

Ainsi, avec le développement du monde des images et la mise en place de réseaux de communications axés sur de nouveaux instruments de lecture et d'écriture, la philosophie devrait, comme elle l'a toujours fait, investir ces nouveaux champs de communication, les assumer en posant les questions fondamentales que soulèvent ces technologies et en même temps intégrer son enseignement dans ces technologies éducatives mises à sa disposition pour parfaire sa didactique. La philosophie a donc à s'inventer d'autres formes d'enseignement pour s'approprier, elle aussi, les modes d'expression de son époque et cela, tout en préservant les acquis du modèle scolastique qui demeure, en général, la forme habituelle des leçons de philosophie.

#### 1.1.4. Les étapes de la recherche.

Se pencher sur la genèse des idées pédagogiques comme problème philosophique, c'est mettre en examen les fondements philosophiques qui permettent de comprendre le mode d'être pédagogique de l'être humain. L'homme est la subjectivité connaissante et pensante qui vit et se développe dans l'intersubjectivité de ses relations avec les autres. L'homme est ce qu'on le fait être, en se faisant lui-même dans l'irréductibilité de son individualité. L'éducation naît avec l'homme. Elle nourrit les relations sociales et marque la frontière du mode de transmission des habitudes de vie entre l'animal et l'homme. Mais elle doit tenir compte du fait que l'homme est aussi un être indéterminé en route vers son accomplissement. Ainsi, il faudra établir cette genèse de la pédagogie en montrant sa connexion «naturelle» avec l'indétermination fondamentale constitutive de l'être humain.

Mais si l'éducation est présente au berceau de l'humanité, elle se renouvelle dans chaque naissance et fait grandir chaque petit être humain qui se présente au seuil de l'existence. L'éducation accompagne les parents penchés sur le berceau de leur nouveau-né. La formation renvoie à un double processus phénoménologique et historique. En effet, il existe une histoire de l'éducation. Mais cette histoire n'est jamais tout à fait passée. Car l'éducation appartient aussi au présent. De tous temps et dans tous les lieux, tous les nouveau-nés exigent les mêmes marques d'attention, les mêmes formes de prise en charge par des adultes responsables de leur survie. Les mêmes gestes posés jadis pour prendre en charge le petit être naissant se répètent sans pour autant obtenir la garantie qu'offre la nature aux comportements qui dépendent de sa loi. C'est l'éducation qui vient sanctionner à partir des habitudes de la culture spécifique comment cette prise en charge doit se faire et se prolonger dans les autres processus d'acquisition technique.

Dans un premier temps, l'éducation se présente comme technique. À la fois technique de prise en charge, technique d'acquisition de savoir, technique de mise en langage, tel est le premier niveau d'émergence des idées pédagogiques.

Dans un second temps, il faudra montrer comment l'éducation se développe et s'enrichit de l'accumulation des connaissances et en retour favorise le progrès social. Jusqu'au V<sup>e</sup> siècle grec, la dimension technique de la pédagogie a dominé les

méthodes de transmission de savoir et il faudra attendre les sophistes pour qu'émerge une première réflexion sur les méthodes d'apprentissage en tant que méthode. La pédagogie se hisse au niveau d'un savoir ayant pour objet sa propre pratique. Comment enseigner? Comment garantir que le savoir que l'on transmet est vérité? et bientôt comment faire valoir ce que l'on sait, et obtenir ainsi le mérite et les honneurs qui conviennent à ceux qui savent? Il faudra reprendre le cursus de la double naissance de la pédagogie et de la philosophie et montrer comment la question de l'homme et de la nature qui habitait les premiers philosophes était inséparable de la question du savoir et de l'apprentissage du savoir-être.

Durant les siècles précédents, les hommes s'étaient contentés de transmettre leur savoir sans trop s'interroger sur la manière et la valeur de ce qu'ils transmettaient. La Haute Égypte avait formé ainsi ses scribes, ses astronomes et ses mathématiciens. La Grèce homérique avait longtemps médité l'Illiade et l'Odyssée et de nombreux héros avaient fait la preuve de l'excellence de la formation qu'ils avaient reçue. Mais cette garantie de vérité et de «performance» du maître enseignant avaient émergé au V<sup>e</sup> siècle en même temps que la démocratie. Cette exigence politique nouvelle préoccupe ceux qui recherchent maintenant un savoir pratique apte à faire de chaque citoyen un homme de mérite. La pédagogie devient science, ses structures internes ayant ses propres légalités. À l'art d'enseigner s'ajoute maintenant le discours savant du Maître, le didacticien. Les sophistes seront ceux qui auront donné ses lettres de noblesses à ce nouveau mode de savoir. Mais la pédagogie ne restera pas en si bon chemin. C'est la révolution socratique qui achève le mouvement inauguré par les sophistes. En précipitant cette recherche du savoir sophiste dans la caverne de l'ignorance, Platon condamne à la stérilité ceux qui pensent bâtir une science des lois de la vérité à partir de l'opinion ou des contingences de l'expérience sensible. Ceux-là se fourvoient et s'enferment dans l'illusion. La pédagogie vise à former l'homme et à le rendre vertueux. Il faut donc rechercher un principe transcendantal, c'est-à-dire un principe immanent dans son universalité. Et la seule science possible qui puisse satisfaire les aspirations profondes de l'homme est celle du Bien qui permet à l'homme d'atteindre la perfection en rendant conforme sa conduite morale aux valeurs universelles du Bien. Ainsi, toute pédagogie doit s'inscrire dans cette quête de la vertu et du Bien comme seul mobile pouvant conduire l'être humain à son accomplissement. La question de la finalité de la pédagogie surgit à l'horizon des processus techniques d'éducation et des théories

d'apprentissage comme dernier stade de toutes les questions antérieures qui avaient marqué les relations du maître et de son disciple. Toute pédagogie requiert pour sa constitution propre une dimension philosophique. Le *Lachès* et *l'Allégorie de la caverne* sont deux textes platoniciens qui posent ce problème des rapports de l'éducation ou de l'instruction et de sa finalité morale et philosophique.

## 1.2. Questions de définitions.

### 1.2.1 Le problème de la définition du concept de «pédagogie».

Il y a plusieurs façons de vouloir définir le concept de «pédagogie». On peut utiliser une définition très restrictive, bornée aux limites épistémologiques déterminées par le sens strict des mots. Cela veut dire que l'on ne pourrait sortir de la définition du concept pour essayer de comprendre les antécédents qui auraient préparé l'avènement du phénomène étudié, puisque ces antécédents ne conviennent pas aux spécifications des éléments qui constituent la définition du concept. Par contre, on pourrait utiliser une telle approche de la définition dans le but de différencier un concept précis des autres concepts de la même famille. Ce n'est pas là, le but de notre recherche. On peut aussi utiliser une définition plus large, ouverte aux différents processus qui ont marqué l'évolution du concept et qui lui ont permis d'aboutir à ce qu'il est maintenant, en tant que phénomène particulier.

La pédagogie est la science qui étudie les méthodes d'enseignement. En considérant cette définition de façon restrictive, ne lui accordant aucune extension possible, conservant d'un bout à l'autre de son utilisation le sens rigide de sa définition originelle, le concept devient stérile. Il ne peut engendrer aucune recherche réelle en dehors du cadre limité des ouvrages méthodologiques qui, à partir de Rousseau, ont traité des méthodes d'enseignement pour elles-mêmes, leur appliquant la logique hypothético-déductive introduite, dans les recherches sur la nature et le fondement de la société civile, par le père des sciences humaines. La pédagogie serait essentiellement science et méthode d'enseignement. Par conséquent, tout ce qui ne relèverait pas d'une démarche méthodique, inscrite quelque part dans des textes scientifiques, ne pourrait faire partie d'une réflexion pédagogique. Pédagogie et éducation seraient à couteaux tirés, éloignés l'un de l'autre par la nécessité de définitions extrêmement strictes. Ainsi, les principes mis en jeu dans l'éducation homérique et dans les rapports entre Achille, par exemple, et ses éducateurs Chiron et Phoinix n'auraient rien de pédagogique étant donné qu'il ne s'agit pas de traités

scientifiques sur des méthodes spécifiques. Historiquement, la pédagogie surgirait d'elle-même, émergeant de nulle part, ne pouvant avoir d'antécédents propres, étant donné qu'on ne pourrait parler de pédagogie qu'à partir du moment où un corpus de textes, dûment identifiés comme traitant de méthodologie de l'enseignement, serait disponible pour l'historien ou le philosophe de la pédagogie.

La plupart des historiens qui ont voulu voir dans les Grecs, les premiers maîtres d'œuvre de la pédagogie seraient sans doute disqualifiés. Le concept de «pédagogie homérique» abusivement employé par Irénée Marrou dans son *Histoire des idées pédagogiques*<sup>1</sup>. exigerait qu'on mette son livre à l'index pour défaut de conceptualisation. Et la plupart des ouvrages d'histoire de la pédagogie qui font interférer «éducation et pédagogie» sans les distinguer de façon spécifique seraient disqualifiés pour abus de concepts. Ainsi, ni dans l'œuvre de Jaeger sur la *Paideia*, ni dans l'ouvrage d'Irénée Marrou sur *l'Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, on ne trouve de chapitre ou de section visant à définir de manière stricte le concept d'éducation ou de pédagogie et à les distinguer. La synonymie de ces deux concepts est telle que c'est l'expression «pédagogie homérique» qui clôture la fin du chapitre consacrée à l'éducation homérique par Marrou. D'autre part, la volonté de laisser la porte ouverte à de multiples interprétations du concept de *paideia* est telle chez Jaeger qu'il pose son refus d'une définition stricte de ce concept comme principe épistémologique de toute son œuvre.

«Paideia (...) À vrai dire, il est malaisé de définir ce terme: à l'instar d'autres concepts de grande envergure (la philosophie par exemple, ou la culture), il refuse de se laisser enfermer en une formule abstraite. On ne saisit toute la richesse de son contenu qu'après avoir lu son histoire et vu, au travers de ses vicissitudes, comment il est parvenu à son acception définitive<sup>2</sup>».

Ces difficultés d'une définition univoque, stricte sont dues à la nature même des concepts étudiés. *Paidéia*, culture, éducation, pédagogie etc. sont des termes riches, porteurs de significations multiples, que l'on ne saurait enfermer dans les définitions récentes et restreintes de la sémantique. Il faut faire attention au sens de ces concepts et ne pas limiter leur portée à une définition stricte des mots qui les représentent. Nous parlons de la genèse de la pédagogie sans nous référer au corpus

<sup>1</sup> H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris, 1965, p.44

<sup>2</sup>Werner Jaeger, *PAIDEIA LA FORMATION DE L'HOMME GREC*, Trad. A. et S. Devyver, Paris, Gallimard, 1964, p. 1.

de texte qui pourrait identifier le vocable dans le vocabulaire de la langue grecque, comme si la pédagogie pour exister avait besoin de s'identifier à des textes qui authentifieraient son existence en tant que pratique éducative. C'est le même problème que soulève Jaeger à propos de la notion de *paideia*: certaines notions ont pris du temps à apparaître dans leur forme pleine. Cela ne veut pas dire qu'antérieurement à leur apparition, il ne s'est pas constitué des significations élémentaires qui progressivement vont aboutir à la naissance d'un concept nouveau récapitulant en lui-même toutes les créations sémantiques qui l'ont précédé. Il faut donc par-delà le mot et ses limites sémantiques aller chercher la dynamique culturelle qui a permis au sens d'évoluer et d'aboutir au concept actuel. Si une histoire doit se faire, ce n'est pas tant celle du mot, mais plutôt celle du sens qui a conduit le mot à être ce qu'il signifie maintenant. C'est une autre façon de définir un concept. On lui donne une extension un peu plus large que sa stricte définition logique afin de rendre dynamiques les éléments qui ont contribué à son émergence.

Il est impossible, d'éviter l'emploi d'expressions actuelles comme civilisation, culture, tradition, littérature ou éducation. Mais aucune ne remplace vraiment ce que les Hellènes entendaient par *paideia*. Chacune ne se rapporte qu'à un de ces aspects: si ce n'est en les prenant toutes ensemble, on ne saurait les employer pour exprimer le sens complet du mot grec<sup>1</sup>.

Notre approche de la définition de la pédagogie ou plutôt de sa dé-limitation en tant que concept spécifique reste ouverte et dynamique. Décrire la genèse de la pédagogie, c'est remonter aux origines du phénomène pour circonscrire les différents éléments culturels qui ont contribué à favoriser son émergence. Ce n'est pas une simple affaire de méthode d'enseignement particulier. La pédagogie est aussi expression idéologique et culturelle d'une époque et à ce titre elle a droit au même traitement que celui que Jaeger a consacré à la *paideia*. Comment définir le concept de pédagogie et ne pas l'enfermer dans des cadres trop étroits rendant unilatérale toute recherche sur ses fondations? Il s'agit d'un problème de synthèse et de prospective téléologique.

Dans son *Introduction aux sciences de l'éducation*, Guy Avanzini reprend à son compte la définition de Durkheim. La pédagogie, pour Durkheim, *consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation*<sup>2</sup>. Un peu plus loin, il

---

<sup>1</sup>Werner Jaeger, *PAIDEIA LA FORMATION DE L'HOMME GREC*, Trad. A. et S. Devyver, Paris, Gallimard, 1964, p. 1.

<sup>2</sup>G. Avanzini, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse, p. 14

complète cette définition de la pédagogie par celle d'éducation, en citant encore Durkheim: l'éducation serait «l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels ou moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné<sup>1</sup>». Ainsi l'éducation serait la mise en pratique des idées pédagogiques, et la pédagogie serait réflexion sur les pratiques éducatives. C'est ce rapport de la théorie à la pratique qui distinguerait pédagogie et éducation. De là, on peut comprendre la grande proximité sémantique qui règne entre les deux concepts.

Certes, dans un débat théorique sur les distinctions entre pédagogie et éducation, il faudrait rendre opératoires les spécificités méthodiques et relatives qui accompagnent les deux concepts. Cela permettrait de savoir vraiment où finit l'action pratique et où commence l'action théorique. Le maître qui réfléchit en classe sur la meilleure façon de faire comprendre une notion à ses élèves fait-il de la pédagogie ou de l'éducation? C'est une question de raison raisonnée si l'on veut vraiment régler le débat entre les appellations: «sciences de l'éducation» d'une part et «pédagogie scientifique» de l'autre. Débat des années 60-70 qui a longtemps passionné le monde de l'éducation. Finalement, de confusion en confusion, puis, d'une clarification à l'autre, en France, c'est un arrêté ministériel qui résout le problème<sup>2</sup>. "Et pourtant cette intervention du pouvoir d'État n'a pas tout à fait réglé le débat contradictoire. *Sciences pédagogiques et sciences de l'éducation* continuent à se faire la lutte afin de savoir quel est leur champ sémantique respectif et lequel des concepts appartient à la pratique *théorique* et l'autre à la pratique *pratique*.

On ne finirait pas d'écrire des pages et des pages sur ces distinctions spécifiques si l'on veut opposer pédagogie à tous les autres concepts qui lui sont afférents. Ce n'est pas le propos de cette thèse. Au contraire. Si l'on veut vraiment distinguer la pédagogie, dont nous voulons faire ici le procès, d'autres modèles éducatifs, il

---

<sup>1</sup> Id. p. 14

<sup>2</sup> Le 7 décembre 1966 à l'occasion de la réforme de l'enseignement supérieur, l'arrêté du 11 février 1967 introduisit officiellement cette expression dans le langage administratif français, en instituant une licence et une maîtrise de "sciences de l'éducation"  
Id., p. 19-20.

faudrait la situer par rapport à ceux qui sont en usage dans d'autres sphères culturelles, ceux des sociétés rurales du tiers-monde, par exemple, qui n'ont pas connu ce mode d'être et de pensée de l'homme occidental qu'est la rationalité philosophique et pédagogique. L'opposition entre le développement des idées pédagogiques à la genèse de la civilisation occidentale et la manière dont les traditions éducatives se sont transmises dans les sociétés du tiers-monde pourraient constituer un réel champ de recherche en développement international sur la question d'une histoire comparative entre la genèse des idées pédagogiques en Occident et la transmission des valeurs éducatives dans les sociétés traditionnelles.

Pédagogie et idées pédagogiques! Comment les définir? Ce sont là deux notions soudées entre elles comme le sont la pédagogie en tant que pratique éducative et les idées pédagogiques en tant que réflexion critique, savoir théorique guidant la mise en pratique des idées. C'est pourquoi la recherche d'une définition de la pédagogie est incomplète si elle ne s'accompagne pas de celle des idées pédagogiques qui la fondent. Que signifie «genèse» et comment peut-on décrire la genèse d'un phénomène? En quoi consiste la genèse des idées pédagogiques? En quoi la genèse des idées pédagogiques constitue-t-elle un problème philosophique? Voici quelques-unes des questions liées au développement de la thèse.

### 1.2.2. Que faut-il entendre par pédagogie, en attendant sa délimitation structurelle?

La pédagogie a-t-on coutume d'affirmer serait l'art d'enseigner. À la fois science, technique et art, et finalement philosophie pratique, la pédagogie a pour objet l'ensemble des discours théoriques qui tentent d'ordonner les différents processus visant la formation de l'être humain. Pédagogie et éducation sont ainsi deux concepts corollaires. Dans le cadre de cette thèse, nous maintiendrons cette corrélation de telle sorte qu'à chaque fois que nous parlerons de pédagogie, il faudra lui associer celui d'éducation. *Par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien) la discipline, et l'instruction avec la formation.»<sup>1</sup>*

Cette division de l'éducation sous les trois aspects des soins, de la discipline, de l'instruction avec la formation permet de distinguer les trois aspects de l'éducation:

---

<sup>1</sup>E. Kant: *Réflexions sur l'éducation*, Traduction A. Philonenko, Vrin, 1966

- l'éducation est prise en charge. Elle concerne les premiers soins donnés aux enfants par les parents, et qui assument à travers leur amour parental les valeurs éthiques de la responsabilité;
- l'éducation est discipline. Elle habilite l'être humain à s'exercer à l'auto-contrôle...
- l'éducation est instruction, formation. Elle élève l'homme et fait de lui un être instruit et vertueux.

Cependant, il ne faudrait pas que ces concepts d'art et d'enseignement, inhérents à la définition de la pédagogie, interdisent à d'autres éléments qui circulent autour de cette définition, comme ceux d'éducation et de culture par exemple, d'y entrer et de faire valoir leur contribution à la constitution de la pédagogie et des idées pédagogiques en tant que problème philosophique.

*La pédagogie consiste dans une certaine manière de réfléchir sur l'éducation. Voilà une définition plus large, plus dynamique que celle de méthode d'enseignement. Elle la complète comme la théorie complète l'action. C'est une réflexion à la fois critique et synthétique.*

- Il s'agit d'une réflexion qui interroge les processus éducationnels en toute lucidité, afin de les faire apparaître tels qu'ils sont dans leur réalité historique et culturelle.
- Cette réflexion est en même temps synthétique, réflexion dynamique et globale qui veut saisir les processus éducationnels dans le dynamisme de leurs relations et voir dans un même ensemble les différents éléments qui ont contribué à l'émergence de la pédagogie classique au V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ.

Il ne s'agit donc pas de trouver une nouvelle définition de la pédagogie. Ce que nous voulons découvrir, c'est plutôt la genèse des idées pédagogiques qui déterminent encore les diverses pratiques qui se sont fait jour ces dernières années et montrer en quoi les idées pédagogiques qui les soutiennent constituent un problème philosophique.

### 1.2.3. ... et en quoi consistent les idées pédagogiques?

Les idées pédagogiques rassemblent les différents concepts qui gouvernent à la fois l'appareillage technique dont se revêtent les pratiques d'enseignement d'une époque et d'un espace culturel spécifique, mais regroupent surtout l'ensemble des valeurs et

des objectifs sociaux et culturels pour lesquels ces appareillages fonctionnent. Il ne faut donc pas confondre les idées pédagogiques et les stratégies discursives, à savoir didactiques spécifiques, outils et instrumentations techniques mises en œuvre pour la réalisation de ces idées. Celles-ci transcendent ces pratiques et n'apparaissent pas de façon explicite dans les discours spécialisés des disciplines enseignées. Car leur genèse prend racine dans les conditions mêmes de l'existence humaine et renvoie à l'ensemble des présupposés qui déterminent la relation éducative. L'être humain arrive au monde dans l'indétermination de sa nature. La culture est le lieu de sa détermination et de son achèvement. L'éducation est le chemin qui traverse ce lieu vers l'accomplissement de sa liberté fondamentale. Les idées pédagogiques prennent racine dans cette indétermination première mais aussi dans la finalité des systèmes éducatifs déterminée par la culture pour canaliser cette liberté vers le but à accomplir. Tout au long du parcours éducatif, ces présupposés régularisent le mode de fonctionnement de ces systèmes et permettent de maintenir le cap vers les objectifs visés par les processus éducationnels.

Ainsi, les idées pédagogiques appartiennent en propre à la sphère de l'idéologie, mais il ne faut pas les réduire à n'être que production idéologique. Car, elles sont capables de résister à la mort de certaines idéologies et de dépasser le cadre étroit des discours conjoncturels qui cherchent à circonscrire l'homme dans une conception absolue. Parler d'une pédagogie communiste par exemple ne réduit pas les idées pédagogiques du marxisme à se confondre avec le communisme. Si la pédagogie définit un mode d'être de l'homme, en tant qu'apprenti de sa propre existence, les idées pédagogiques essaient de traduire ce mode d'être en disant de l'homme ce qu'il doit devenir dans les apprentissages qui le rendent conforme au modèle d'homme que préconise sa société. Cependant cette traduction n'effectue pas une correspondance mécanique entre ce qui est visé par l'idéologie officielle et ce que réalisent en acte les idées pédagogiques. Il y a une dynamique critique de la pédagogie capable de remettre en question ce qui se présente comme détermination historique de l'homme à réaliser. Cette dynamique critique trouve ses racines dans les fondations philosophiques de la pédagogie.

Les idées pédagogiques se retrouvent aussi bien au fondement de toute pédagogie qu'au terme des pratiques pédagogiques qui cherchent à les réaliser. Dire que les idées pédagogiques occupent une position privilégiée dans l'ordre des discours sur

**l'homme, c'est admettre qu'au-delà des valeurs idéologiques contingentes, elles appartiennent aussi à un ordre transcendantal. Elles expriment une vérité incontournable qui n'appartient qu'à l'homme en tant que tel. C'est en ce sens que nous parlerons de «genèse», désignant par là cette réflexion fondamentale qui scrute l'origine et la fin, les fondements et les finalités entre lesquels un phénomène se développe, évolue et se transforme. Ce sont les conditions de possibilité de ces changements que nous voulons comprendre. Et faire la genèse des idées pédagogiques c'est retrouver dans toute pédagogie quelle que soit la forme qu'elle prend au cours des âges, les principes fondamentaux qui déterminent son essence. C'est pourquoi nous chercherons à retrouver, en-deça des techniques et des pratiques discursives, ce fond commun qui permet de désigner la relation d'apprentissage comme appartenant à la pédagogie, parce que répondant aux grandes idées qui balisent toute pédagogie.**

#### **1.2.4. De la relation entre pédagogie et éducation.**

**Si l'on considère la pédagogie comme l'art d'enseigner, l'éducation devient alors un concept plus large, plus englobant que celui de la pédagogie. L'éducation est œuvre de la culture, mais elle est aussi le fruit de la sélection naturelle. Même chez les espèces inférieures à l'homme, l'instinct naturel a besoin pour s'accomplir d'un minimum d'initiation du jeune animal par son parent nourricier. Chez l'être humain, cette période d'initiation est plus longue. Elle coïncide avec la phase éducative. Cette phase comprend toutes les actions et interventions exercées par un être humain sur un autre être humain, en général un adulte sur un jeune en vue de former et de parfaire les dispositions que la nature a mises en lui, en tant qu'individu humain, destiné à se réaliser selon les valeurs propres à sa culture. L'éducation est ainsi phénomène social, culturel. Elle est à la fois une exigence de la nature de l'homme en tant qu'être inachevé, mais en même temps une donnée et une contrainte de la culture. En effet, cette formation du jeune tire ses principes de la culture déjà là et elle impose au nouveau venu des règles de conduite, aptes à faire de lui un être social intégré dans la communauté. Toute pédagogie est éducation. La pédagogie est essentiellement œuvre de la culture. Elle présuppose l'action éducative. La pédagogie s'exerce dans la relation privilégiée du professeur et de ses élèves. Le pédagogue est un artiste. Artiste de la parole et de la communication, le pédagogue tient de l'acteur, du metteur en scène et du**

prédicateur; trois métiers dans un. Il expose en s'exposant et distribue la parole et les tâches en s'attribuant le rôle principal. Il enseigne et sa parole a valeur de vérité pour ceux et celles qui l'écoutent. Quand il se présente en classe ou sur ce qui tient lieu de la scène où se joue la relation d'apprentissage, le pédagogue emprunte un autre visage que celui qu'il détient dans la vie quotidienne. Il se glisse dans la peau d'un autre personnage capable de recevoir sur sa personne les regards concentrés de tous ceux qui devant lui le regardent s'exposer. Ce travail d'acteur apparaît simple pour le non-initié. Mais l'acte pédagogique ne s'improvise pas et ne jaillit pas spontanément du fait que l'on se trouve en position d'enseignement, face à de jeunes esprits tournés vers le savoir. Pour qu'un tel acte atteigne les résultats visés, il faut que la mise en scène préparatoire à son accomplissement soit bien orchestrée, prévoyant ces moments d'alternance au cours desquels la dynamique relationnelle se transforme pour s'adapter aux différents contenus du message à livrer. Le pédagogue acteur, metteur en scène, non seulement doit savoir exposer, et s'exposer, mais encore faut-il que le public participe aux divers rôles qu'a prévus pour lui ce metteur en scène alors qu'il préparait le scénario de son cours. La pédagogie a commencé par être un théâtre. À ses origines, les maîtres sophistes qui se promenaient de ville en ville pour vendre leur métier, envoyaient au-devant d'eux leurs disciples préparer la scène de leur démonstration. Et l'exécution théâtrale des leçons permettait aux participants assis autour de la scène d'acheter ce savoir dont on venait de leur montrer le mérite.

La scène est devenue la classe et le public s'est inscrit dans les cours. Profession à double face, les pressions qui atteignent l'enseignant en exercice arrivent de tous bords. Non seulement, il doit être sûr de ce qu'il expose, quand il s'expose, mais il doit avoir confiance que ses interlocuteurs, ceux qui constituent à la fois son public et ses partenaires, sont prêts à jouer les rôles qu'il leur a préparés. Il ne faut pas isoler l'acteur du communicateur. Certains communicateurs très performants dans les cercles restreints de la communication sont perdus dans une salle de classe. Leur parole s'étouffe dans leur gorge et ceux qui sont assis au fond de la classe ne perçoivent que quelques bribes du discours qu'il adresse en priorité aux personnes des premières rangées. D'autres sont des acteurs nés, mais ne peuvent s'accommoder de ce public actif-passif qui reçoit sans donner, qui demande ou interroge pour recevoir et qui donne pour encore recevoir. L'acteur de théâtre joue une scène prévue d'avance pour les fins de la pièce et les scénarios ne prévoient pas

ces instants d'hésitation, ces bifurcations qui proviennent des interventions du public exigeant l'adaptation de la mise en scène.

Le pédagogue n'est pas un maître de la vérité. Cependant, il doit être convaincu de ce qu'il enseigne. En ce sens, on ne peut faire du pédagogue un mercenaire. Socrate a combattu les sophistes parce qu'il leur reprochait d'être des charlatans de la vérité. Ils voulaient convaincre sans être eux-mêmes convaincus, faire des savants, sans être eux-mêmes savants. On ne peut enseigner que ce que l'on connaît soi-même. L'acteur de théâtre appartient au monde de la fiction. S'il arrive qu'une pièce de théâtre tente de provoquer une vérité dans son public, on dira alors qu'une dimension pédagogique traverse cette œuvre d'art. Acteur et metteur en scène, cela ne suffit pas pour être un bon pédagogue. À ce double métier vient se lier celui du prédicateur, porteur de «vérités». Le pédagogue est le héraut du Savoir. Sa mission est de transmettre le savoir, et pas n'importe quel savoir. Ce qu'il transmet vise avant tout à former l'homme dans celui qui l'écoute et le répète. Et c'est en ce sens que le vrai pédagogue ne peut être sans plus un acteur ou un metteur en scène. Sa responsabilité transcende les voies de la communication artistique. Et s'il vise l'homme à former en chaque être humain, c'est principalement parce qu'il essaie de susciter, à partir de ce qui constitue l'essence même de l'être humain, cette écoute attentive, prélude aux apprentissages de la liberté. L'enseignement ne se construit qu'à partir de la liberté de celui qui s'éduque. Mais ce que vise cet enseignement est un au-delà de cette liberté fondamentale. D'où la double contrainte de vérité qu'exige toute pédagogie: celle relative à la liberté de l'élève et celle relative aux fins pour lesquelles il y a enseignement. C'est pourquoi, dans la tradition du christianisme médiéval, on a voulu associer le maître scolaire au prêtre. Comme celui-ci, l'enseignant a ses rituels, il se sert de la parole pour indiquer le chemin de vérité que doivent emprunter ceux qui l'écoutent. Et comme ce personnage sacré, il devient père spirituel, engendrant dans l'esprit de ses disciples ce mode de pensée qui convient à ceux qui croient dans la sagesse que procure le savoir.

Contrairement à l'éducateur qui agit avec spontanéité et dans le cadre le plus «naturel» qui soit, c'est-à-dire où la mise en scène est la plus proche de la réalité, le pédagogue dispose d'un appareillage conceptuel pour faire transiter les idées de sa pensée à celle de son apprenti. L'éducateur est celui qui porte sur ses épaules l'expérience commune et permet à son disciple d'accéder à cette expérience.

L'éducation désignerait ainsi l'ensemble des processus d'intégration permettant à une communauté de socialiser ses membres en leur faisant partager les valeurs et traditions communes. La relation éducative est constitutive de la relation sociale. En d'autres termes, toute société se déploie à travers les multiples relations éducatives qui favorisent la transmission des valeurs traditionnelles. Tout homme, dans une société donnée, est éducateur en puissance et le devient en acte quand il cherche à transmettre à un autre membre de sa communauté les valeurs constitutives de sa formation sociale et culturelle. Si tout pédagogue est éducateur, à l'inverse, tout éducateur n'est pas pédagogue pour autant. Et cette confusion du travail du pédagogue et de celui de l'éducateur est la cause de nombreux malentendus dans les institutions d'enseignement, dans la mesure où l'on a confondu l'art d'enseigner avec l'enseignement tout court. Ce n'est pas n'importe qui que l'on peut placer en position d'enseignant, comme s'il suffisait de posséder la bonne foi ou la volonté de le faire pour transmettre les connaissances nécessaires à l'apprentissage d'un savoir.

La pédagogie est le discours spécialisé, à la fois théorique, pratique (moral) et esthétique de l'éducation. Si la première met l'accent sur les processus de la relation éducative visant à transmettre les savoirs accumulés dans l'histoire sociale, la seconde tente plutôt d'accroître le potentiel des ressources inscrites dans l'intériorité subjective de celui qui doit être éduqué. Éduquer, c'est conduire hors de, faire sortir de l'autre ses potentialités afin que celui-ci puisse les réaliser. La pédagogie conduit elle aussi dans les chemins du savoir. Elle vise la socialisation des savoirs en permettant à tous ceux qui veulent se les approprier d'y avoir accès. L'éducation fait grandir l'être humain en socialisant sa liberté. La pédagogie socialise le sujet en rendant la subjectivité inter-subjective, lui permettant ainsi, d'avoir accès aux différents savoirs, ce qui augmente les performances de l'être humain et le rend de plus en plus apte à remplir des fonctions sociales et culturelles.

#### 1.2.5. Que signifie «genèse de la pédagogie»?

Parler de «genèse de la pédagogie», c'est faire référence aux différentes thématiques liées aux origines de la pédagogie et réfléchir sur les principales questions qui ont marqué la naissance de la pédagogie. Parler de genèse, c'est aussi désigner ce qui engendre un phénomène et les processus par lesquels ce qui est engendré arrive au monde. Pourquoi donc remonter aux origines historiques pour comprendre la

genèse phénoménologique d'une réalité? C'est parce que les processus historiques qui ont conduit à la mise en place du phénomène peuvent aider à comprendre le mode de structuration du phénomène en question. C'est en ce sens qu'une genèse renvoie à la fois au commencement historique et à la structure phénoménale de cette réalité. Ainsi, voulant comprendre le phénomène de la crise de la science actuelle et le statut de la philosophie dans cette crise, Husserl invite les philosophes à retourner vers leur source originelle pour mieux se comprendre eux-mêmes en se réappropriant leur origine:

Et notre situation actuelle, notre réflexion sur notre place dans l'histoire nous a mis en présence non seulement de notre détresse actuelle, mais du fait que nous sommes les héritiers du passé, qu'il y a un rapport profond et un rapport qui ne peut pas être détruit entre nous et les concepts, les problèmes, les méthodes du passé<sup>1</sup>.

Notre approche est semblable à celle que décrit Husserl face à la crise de la science européenne. Double démarche de genèse: celle qui remonte dans le temps pour renouer avec le passé; celle qui revient vers soi, enrichi de l'expérience du passé, pour renouer avec sa propre essence retrouvée.

Ainsi, toute genèse est liée à un commencement et à un processus de développement, et toute réalité a une genèse. Mais il ne faut pas confondre genèse et commencement dans le temps, car la genèse d'un phénomène se retrouve partout où le phénomène se reproduit. C'est dire que la genèse se réfère à la fois au temps des origines, mais plus précisément aux conditions qui déterminent l'apparition du phénomène dans sa nature spécifique. Ainsi, la genèse d'un phénomène est toujours en opération, quels que soient le temps et les circonstances qui entourent le phénomène en question, dans la mesure où toute genèse porte en elle-même les causes fondamentales qui déterminent le phénomène tel qu'il apparaît. Parler de la genèse des idées pédagogiques, c'est non seulement remonter aux temps des origines pour circonscrire les conditions dans lesquelles la pédagogie vient au monde, mais surtout montrer les déterminations qui définissent le phénomène pédagogique et lui permettent de revêtir à travers l'histoire telle forme plutôt qu'une autre. Car à partir du moment où les déterminations originelles qui ont permis la naissance du

---

<sup>1</sup> J. Wahl; *L'ouvrage posthume de Husserl: LA KRISIS: La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*; Centre de documentation universitaire, Paris, 1954, p. 22.

phénomène ne sont plus en opération dans l'actualisation du phénomène, on peut s'interroger sur la pertinence des nouvelles définitions qui continuent de lui attribuer le même nom alors que sa nature spécifique vient de changer.

Ce sont ces déterminations originelles que nous voulons cerner. Nous voulons les voir à l'œuvre aux origines de la pédagogie et montrer comment ces déterminations prennent diverses formes suivant les périodes dans lesquelles elles s'actualisent. La pédagogie contemporaine semble passablement s'éloigner des éléments constitutifs de la genèse de la pédagogie, d'où la nécessité de ce retour aux sources afin de mieux retrouver les éléments porteurs de sa fondation philosophique. En ce sens, on pourrait intégrer à cette recherche une dimension épistémologique dans la mesure où elle cherche à déterminer un nouveau mode de savoir pédagogique davantage en conformité avec la genèse du phénomène en question. Cette perspective épistémologique appartient à un second niveau de recherche qui fera l'objet d'un développement ultérieur<sup>1</sup>, une fois déterminées les fondations philosophiques de la pédagogie. Circonscrire la genèse des idées pédagogiques dans l'horizon épistémologique et philosophique en général, c'est avant tout interroger les rapports de la pédagogie et de la philosophie en tant que ceux-ci déterminent l'être humain dans sa nature profonde et lui donnent la formation qui lui convient. L'homme est un être inachevé, sans instinct, produit dénaturé de la sélection naturelle, incapable sans la culture de se réaliser et d'atteindre ses aspirations les plus légitimes. L'homme est un être-à-faire et l'éducation est son instrument de formation et d'achèvement.

---

<sup>1</sup> On trouvera plus loin, en annexe, des applications épistémologiques liées au développement des idées de cette thèse.

## **2. Approche méthodologique.**

### **2.1. Présentation générale.**

Décrire la genèse de la pédagogie dans son rapport à la philosophie présuppose que l'on est capable d'harmoniser la démarche philosophique en tant que méthode d'analyse générale, la phénoménologie génétique qui s'intéresse à la genèse d'un phénomène et la dialectique qui articule les diverses parties du phénomène malgré leurs apparentes oppositions. Et au cœur de ces trois axes, il faudra situer la perspective historique qui émerge de cette genèse phénoménologique et dialectique. La perspective historique sert de centre de référence, lieu d'effraction et de réalisation de la pédagogie dans sa genèse phénoménologique.

### **2.2. La démarche philosophique.**

#### **2.2.1. En quoi consiste la démarche philosophique?**

Cette thèse relève de la philosophie de l'éducation. Celle-ci s'interroge sur l'essence du phénomène pédagogique dans sa relation structurelle avec la philosophie. La démarche philosophique vise un triple objectif:

- ① comme méthode de lecture générale, elle permettra de faire le choix des thèmes pédagogiques essentiels pour la réflexion philosophique sur le problème soulevé par la genèse des idées pédagogiques;
- ② comme réflexion critique sur les limites et les ouvertures de la pédagogie en tant que thème philosophique;
- ③ comme instrument d'analyse de texte, elle servira à démonter les articulations reliant les principales idées développées par les philosophes et les pédagogues concernés par cette recherche.

La démarche philosophique réalise en acte ce qu'est la philosophie dans son essence. Elle favorise le déploiement des éléments constitutifs d'une problématique philosophique. Appliquer une démarche philosophique à une problématique, c'est prendre en considération les différentes étapes d'une téléologie immanente à la démarche elle-même, permettant d'effectuer l'examen critique d'un problème lié à la vérité de l'être humain.

### 2.2.2. De la philosophie comme examen critique...

*Une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue* (Socrate). Voici la sentence inaugurale qui habilite le philosophe sage à interroger ses interlocuteurs, à forcer les prises de parole invitant chacun à se dire, à s'arracher à la médiocrité de l'existence banale. Le dialogue socratique est questionnement, mise en examen des opinions qui circulent çà et là dans leur prétention de vérité. Impossible de vivre la philosophie sans s'impliquer soi-même. Car, la philosophie est examen auto-critique de sa propre existence en tant que l'œuvre de l'être humain. Elle met en jeu les questions fondamentales qui ne cessent de tourmenter l'homme dans sa quête de vérité. Elle est étonnement, fille de l'étonnement qui conduit au savoir profond, au doute comme mesure des affirmations entachées d'incertitude, puis au bouleversement de soi exigeant cette perpétuelle remise en question des opinions jusqu'ici admises comme vérités. L'accomplissement de soi est le but de cette recherche, se situant dans un ordre téléologique par excellence, impliquant la réflexion sur l'homme total, l'homme de la raison certes, mais aussi l'homme des sentiments profonds, empreint de désir, de volonté et de liberté. Cet accomplissement apparaît comme horizon jamais atteint, toujours en avant dans la longue marche entreprise pour la conquête de soi et de son indépendance philosophique. **La philosophie serait donc un examen critique des questions fondamentales concernant l'être humain.** Cette proposition exprime bien la nature de la philosophie et permet de saisir les articulations de ses différentes parties avec la démarche philosophique.

**Examiner** dans l'horizon ouvert du questionnement philosophique, c'est mettre à l'épreuve une opinion afin d'évaluer ce qu'elle contient de vérité. L'examen vise à porter un jugement sur cette opinion. C'est un exercice de réflexion méthodique sur ce qui paraît vrai ou bien...

**Être critique** désigne avant tout une attitude de l'esprit. Celui-ci fait appel au doute comme instrument d'évaluation. Être critique indique la capacité d'appliquer le doute méthodique au discours que l'on veut évaluer. Il s'agit en même temps d'un moment privilégié dans l'exercice de la réflexion s'interrogeant sur le rôle, les limites et les ouvertures de la pensée.

Cette attitude critique ouvre l'espace du questionnement philosophique. Car, questionner, c'est chercher à savoir. La philosophie est recherche, ouverture sur l'indéterminé, cet espace de l'indécidable aux origines de la liberté fondamentale de l'être humain. Philosopher, c'est apprendre à questionner, c'est apprendre à devenir libre. Et ce questionnement porte sur ce qui est au fondement, à la *racine* de l'être humain et le définit en tant que tel.

La philosophie est une réflexion radicale, fondamentale. Ses réponses ouvertes portent sur ce qui constitue l'être humain en tant que subjectivité libre et pensante et qui lui permet alors de se développer.

### 2.2.3. ... à la démarche philosophique, comme développement d'une problématique critique.

La démarche philosophique est le cheminement critique qui permet d'effectuer cet examen des questions fondamentales. Elle procède à partir d'un problème philosophique qui provient des situations humaines problématisées dans leur essence.

Un problème (*προβλημα*) est une difficulté à laquelle la pensée se trouve confrontée, mais en même temps une ouverture à la réflexion permettant sa résolution. Il se présente sous la forme d'une opposition, *vouloir sans pouvoir* par exemple. Il est philosophique dans la mesure où cette difficulté concerne l'être humain dans sa vérité profonde, liée à cette indétermination constitutive de sa liberté fondamentale. C'est parce qu'il arrive au monde dans la nudité et dans l'indétermination de sa nature que l'existence de l'être humain constitue en elle-même un problème. Tout questionnement philosophique prend racine dans cette indétermination fondamentale. Les réponses proposées pour pallier ce manque d'être ne sont pas évidentes. Elles ne vont pas de soi et ne provoquent nullement l'unanimité, comme en sciences positives. D'où cette exigence de réponse et en même temps la difficulté d'une certitude absolue. Il n'existe pour l'être humain, aucune détermination absolument valide lui indiquant le chemin à suivre. Il faut trouver cette voie. La question philosophique introduit cet espace ouvert de la liberté en ouvrant la voie à une recherche, à partir d'un ordre de questions déterminant les voies de résolution du problème. Pour chaque problème, il y a une question philosophique conduisant à la recherche correspondante de vérité.

**Problématiser** relève d'un mode d'être et de penser. C'est une manière d'appréhender le monde et de se situer dans la réalité quotidienne. Cela correspond à un état d'esprit caractérisé par l'ouverture et la vigilance. Les premières opérations de la problématisation font appel à la capacité de l'esprit critique:

- d'identifier un problème philosophique;
- de dégager les données de ce problème (causes et conséquences);
- de formuler la question fondamentale et l'ensemble des questions dérivées qui ouvrent le chemin de la recherche;
- de définir la thèse, en réponse à la question fondamentale qui servira de ligne directrice pour le traitement ou le développement de la question.

Reconnaître un problème et ses données opposées.

Difficulté à surmonter, le problème se présente sous la forme d'une opposition. La décision hésite, flotte entre l'une ou l'autre des pôles de cette opposition. Identifier un problème, c'est reconnaître les éléments opposés qui constituent ses alternatives.

**Les oppositions méthodiques relatives  
au problème de la genèse des idées pédagogiques**

Première opposition		Deuxième opposition		Troisième opposition	
La pédagogie comme technique		La pédagogie comme science		La pédagogie comme philosophie.	
Considérer la pédagogie comme technique d'enseignement, lié à des objectifs précis.	Considérer la pédagogie dans sa relation intersubjective liée au désir mutuel de se comprendre.	Vouloir faire de la pédagogie une science positive et une discipline rigoureuse	Mettre l'accent sur le caractère aléatoire et subjectif de la relation pédagogique	Faire de la pédagogie un instrument au service d'intérêts réalisables à court terme.	Reconnaître la pédagogie comme projet philosophiquement fondé, lieu de formation de la liberté.

Formuler une question fondamentale et d'autres questions dérivées.

- Pourquoi la pédagogie? Pourquoi la philosophie?
- Quelles sont les relations entre pédagogie et philosophie?
- En quoi la pédagogie est-elle une technique de transmission de savoir et d'apprentissage, un art d'enseignement?

- La pédagogie est aussi une science. De quelle science s'agit-il?
- Comment la science pédagogique permet-elle de rendre plus performantes les techniques pédagogiques?
- Science et techniques pédagogiques ont-elles leurs fins en elles-mêmes?
- Quels sont les buts qu'elles poursuivent?
- La pédagogie renvoie-t-elle nécessairement à une conception de l'être humain?
- Quel rôle doit avoir la philosophie dans la mise en place des systèmes pédagogiques?
- Les technologies éducatives actuelles sont-elles le reflet d'un projet de société?
- Renvoient-elles à une conception philosophique de l'homme et de l'éducation?
- Dans le cadre du développement de ces technologies, comment pédagogie et philosophie s'articulent-elles?
- Quelles sont les conséquences du développement accéléré des nouvelles technologies de l'éducation sur les rapports traditionnels entre philosophie et pédagogie?
- La genèse de la pédagogie est-elle fonction de l'émergence de la philosophie?
- Comment alors, dans l'état actuel des relations entre pédagogie et philosophie retrouver l'essentiel de la corrélation de cette double genèse?
- Finalement, peut-on encore affirmer que la genèse de la pédagogie est fonction de l'émergence de la philosophie?

Formulation de la thèse et des idées dérivées.

**La genèse de la pédagogie est fonction de l'émergence de la philosophie.**

Les processus qui sont à la genèse de l'un sont les mêmes qui ont conduit à l'émergence de l'autre. La pédagogie s'achève dans la philosophie comme horizon critique de tout processus d'apprentissage.

*Cependant, les développements accélérés des nouvelles technologies de l'éducation ont contribué à fracturer les rapports traditionnels entre pédagogie et philosophie. La philosophie s'égaré dans son rôle traditionnel de soutien de la pédagogie. Et la pédagogie elle-même égarée dans sa course folle vers les nouvelles technologies de transmission de savoir oublie la réflexion sur l'homme à former et le sens à donner*

au monde à construire. Les pédagogues-philosophes en abandonnant la cité laissent celle-ci à la merci des machines, nouveaux dieux de la promotion de l'homme. Retrouver les fondations philosophiques de la pédagogie, c'est recréer les liens qui originellement ont marqué l'histoire de la culture occidentale.

#### **2.2.4. La phénoménologie génétique et la dialectique.**

La genèse de la pédagogie ne désigne pas seulement le processus historique qui a vu naître la pédagogie comme art et science, mais les conditions de possibilités qui permettent de comprendre le phénomène pédagogique dans ses tendances essentielles, quelles que soient les formes et les horizons idéologiques dans lesquels elle entrera. Genèse historique et genèse phénoménologique sont deux concepts complémentaires qui se juxtaposent dans l'analyse génétique d'un phénomène tel qu'il apparaît à divers moments de son développement. La genèse historique explique l'origine dans le temps. La genèse phénoménologique permet de comprendre le phénomène dans sa nature immanente, en deça des diverses formes que celui-ci peut revêtir dans son devenir historique.

Comprendre comment le phénomène s'est mis en place dès son origine, c'est remonter dans le passé, c'est-à-dire dans la continuité antérieure du présent, pour voir dans le progrès du réel historique le moment où l'accumulation des événements conduit à la mutation d'un nouvel ordre de l'être. Cependant, il ne s'agit pas d'une prospection empirique pour vérifier de façon exacte les dates et les périodes d'apparition du phénomène, mais de déduire à partir du phénomène, philosophiquement parlant, tel qu'il apparaît dans sa genèse actuelle et en tenant compte des données générales de l'anthropologie et de la sociologie transcendantales, les présupposés historiques et trans-historiques qui lui ont donné naissance.

Comprendre la genèse d'un phénomène, c'est aussi examiner la manière dont celui-ci émerge dans les diverses pratiques qui relèvent des présupposés qui sous-tendent son émergence. L'ontogenèse actualise la phylogenèse. À l'inverse, celle-ci fonde la première dans le temps et l'espace. La perspective phylogénétique est inséparable de l'analyse ontogénétique. L'une permet de mieux comprendre l'autre et chacune permet de valider les analyses faites par l'autre. C'est pourquoi l'analyse combinée de ces deux axes de la genèse dans le cadre de la phénoménologie se présente

comme une alternative à tout l'appareillage de l'archéologie anthropologique soucieuse de données exactes et calculables. La phénoménologie génétique est davantage en corrélation avec l'ontologie qu'avec les sciences exactes. Dans le premier cas, la reconstitution de la genèse historique vise à expliquer l'autre genèse d'ordre ontologique, comme moment de l'historicité. L'histoire à reconstituer est celle du phénomène historique dévoilé dans son essence. La reconstitution archéologique vise à dater les phénomènes dans leurs processus d'émergence, avant tout pour la recherche du savoir.

Ainsi, la phénoménologie génétique permet de faire apparaître les relations fondamentales constitutives du phénomène pédagogique en tant que tel. Pour cela, il faut remonter aux origines historiques pour voir comment ces éléments sont apparus et se sont rangés les uns par rapport aux autres pour engendrer la pédagogie. Mais l'histoire servira aussi de toile de fond pour montrer à travers des cas et des périodes spécifiques comment la pédagogie s'est déployée donnant naissance à divers modèles, mais conservant par-delà les changements apparents les éléments permanents de sa genèse.

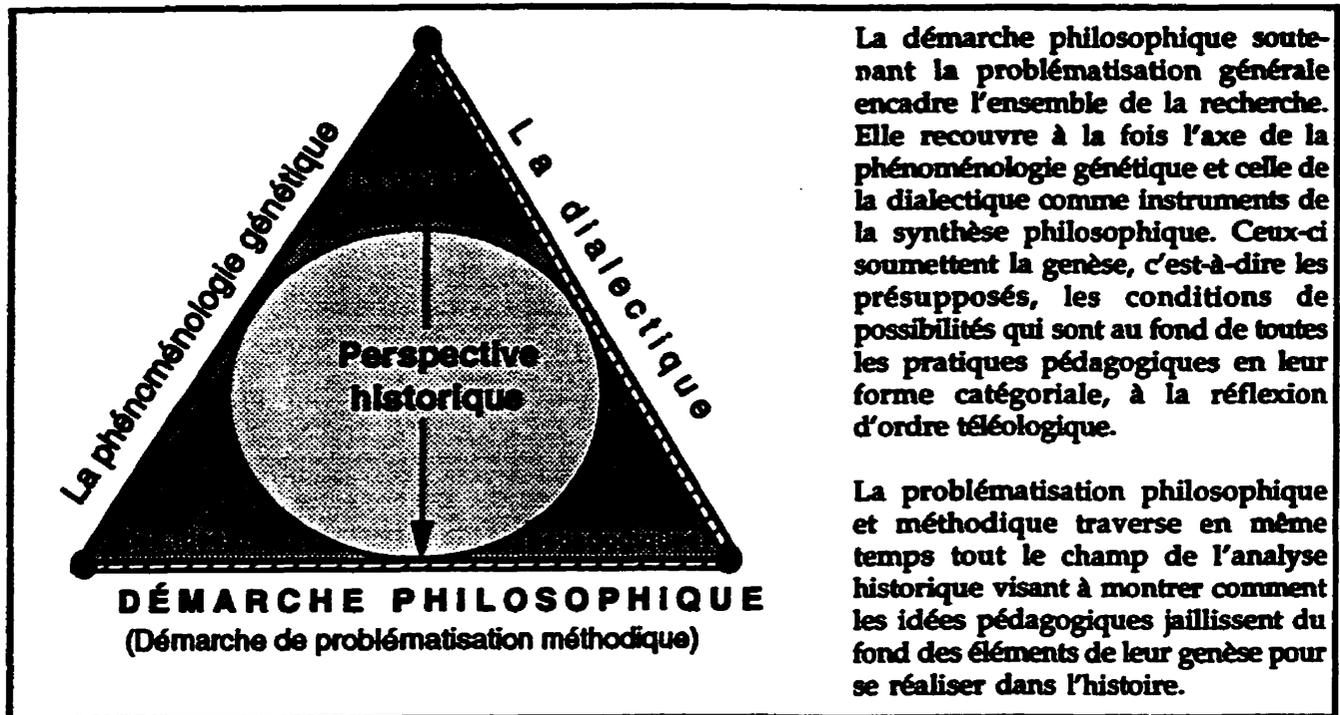
La fin du XX<sup>e</sup> siècle pose la question dramatique de l'éclatement de la pédagogie dans ses éléments constitutifs. Ce qui jadis avait été mis ensemble pour la faire apparaître telle qu'elle s'est développée jusqu'à nos jours subit les secousses de l'accélération sans précédent du développement technologique, l'une des composantes de la pédagogie. Les autres éléments ne suivent plus, dépassés par la fougue des machines incapables de modérer leur mouvement opératoire. Il ne s'agit pas d'arrêter le progrès ni d'éteindre les moteurs, mais de proposer des alternatives qui permettent de combler l'espace de plus en plus grandissant entre ces techniques et cet humanisme philosophique dont les penseurs de Descartes à Kant... s'étaient fait les promoteurs. En proposant à l'homme moderne de mettre la nature à son service et de fabriquer toutes sortes d'artifices lui octroyant des privilèges et des commodités, en provenance de la nature, Descartes donnait la clé des divers courants qui devaient bientôt alimenter la recherche technologique et engendrer les bienfaits de la grande industrie. La pédagogie a suivi transmettant de génération en génération les acquis de la grande révolution technologique toujours en cours dans la modernité qui s'achève. Cette révolution semble maintenant déborder le cadre quelque peu étroit qu'elle occupe dans la genèse de la pédagogie. D'où la menace

d'implosion et la nécessité d'élargir les frontières des autres éléments constitutifs de la pédagogie. La dialectique unit les contraires et empêche les ruptures définitives, en indiquant les voies de synthèse possible. Elle permet de restituer cette unité entre pédagogie et philosophie qui a influencé profondément l'élaboration et les diverses mises en opération des idées pédagogiques.

La fonction technique de la pédagogie s'est longtemps exercée dans les premiers temps de l'humanité sans qu'il n'y ait ni science, ni philosophie, pour lui octroyer un temps partiel dans le champ d'une pédagogie devenue à son tour science et philosophie. Et quand les sophistes sont arrivés, ils auraient voulu faire de la pédagogie un savoir complet, objectivement démontrable dans l'enseignement qu'ils proposaient à leurs disciples. La révolution socratique bouleverse cette certitude trompeuse et met en garde tous ceux qui veulent s'approprier le destin de l'homme en lui proposant les honneurs factices du monde des ombres. Elle affirme aussi la difficulté de conduire l'homme sur le chemin de l'excellence du Bien et du Vrai. Les obscurs désirs des affections nous retiennent prisonniers de nous-mêmes, rivés aux chaînes de l'ignorance et aux préjugés tenaces de l'opinion commune. On ne peut libérer l'homme contre lui-même, ni l'illuminer d'une vérité qui descend du ciel. La libération est œuvre d'éducation. Mais elle ne saurait se faire sans s'arracher à soi-même et à ses limites.

Dans le cadre de l'application de la démarche philosophique au problème constitutif de la thématique de cette recherche, la phénoménologie génétique et la dialectique opèrent de façon corrélatrice pour faire apparaître les différents éléments que l'on retrouve à la genèse de la pédagogie. Description phénoménologique et synthèse dialectique ne sont donc pas deux chemins séparés, nécessairement divergents. Au contraire, ces deux approches se combinent pour découvrir la manière dont la genèse des idées pédagogiques s'est constituée. La phénoménologie génétique insiste sur le point de départ et le point d'aboutissement des processus conduisant à la pédagogie. La synthèse dialectique met en lumière les points de rupture et de différenciation qui marquent le passage d'une étape à l'autre, d'une première phase à une seconde phase.

**Tableau représentatif de l'approche méthodologique.**



Ces différentes approches sont intégrées et se délimitent l'une l'autre. Ainsi, l'histoire n'est pas vue pour elle-même, mais pour constituer la toile sur laquelle se dessine cette genèse de la pédagogie, à tous les moments de son apparaître. La phénoménologie génétique inscrit sur cette toile les conditions qui rendent possible l'émergence de toute relation pédagogique. Le point de vue synthétique indique les oppositions entre les éléments de la genèse et leur relation de complémentarité. La perspective historique montre à travers les diverses formes prises par la pédagogie au cours des âges, le caractère permanent de cette genèse. Elle indique aussi comment la pédagogie a pu donner des motifs à des penseurs devenus plus tard des créateurs d'histoire et de culture.

**DEUXIÈME PARTIE:**  
**PERSPECTIVES D'ANALYSE APPLIQUÉES À LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE:**  
**Perspective critique, anthropologique et historique.**

**3. Les fondations philosophiques de la pédagogie: perspective critique.**

**3.1. Philosophie de l'éducation et philosophie de la culture.**

Reconnaître la genèse de la pédagogie comme problème philosophique, c'est mettre en examen la nature des relations pédagogiques afin de déterminer leur fondement. Cependant, on ne saurait isoler une réflexion sur l'éducation d'une réflexion sur la culture elle-même. Car si l'homme est un être-à-éduquer, c'est dans et par la culture qu'il peut être éduqué, car les processus éducationnels sont en même temps des processus culturels. Par conséquent, le problème soulevé par la genèse des idées pédagogiques est en même temps un problème d'ordre culturel. C'est pourquoi, on ne pourra pas isoler la genèse des idées pédagogiques de son socle culturel grec dans lequel la pédagogie prend naissance. Car toute l'histoire de la pédagogie occidentale reste dominée par ses origines grecques, en particulier la pensée pédagogique platonicienne. Cette pensée constitue l'une des principales références qui permet de situer les différentes théories pédagogiques qui ont émergé dans le sillon qu'elle a tracé, au IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ. En effet, sans rentrer dans une recherche approfondie de l'histoire de l'Occident, on peut rappeler comment d'une part l'hellénisation du monde antique a répandu la culture grecque partout où l'armée du Grand Alexandre avait assis son pouvoir, et plus tard, comment la romanisation de cet empire n'a fait qu'accentuer cette emprise de la culture grecque, de sa pédagogie en particulier. Enfin, le monde chrétien et les humanistes aux origines de la modernité ont largement puisé dans l'Antiquité grecque, en particulier chez Platon et Aristote, les sources de leur inspiration.

C'est donc à partir de la pensée grecque, que l'on peut comprendre le devoir principal des philosophes contemporains concernant la pédagogie. Ils doivent montrer comment les diverses théories et pratiques pédagogiques qui ne cessent de fleurir dans le monde actuel renvoient à des fondations philosophiques. De plus, dans la mesure où l'homme continue à s'interroger sur son essence, rendant problématiques les tentatives faites en son nom pour circonscrire son être, les idées pédagogiques qui prétendent détenir les formules pour achever son accomplissement doivent aussi être remises en question.

Il y a donc trois axes de recherche à intégrer pour élucider le problème philosophique soulevé par la genèse des idées pédagogiques:

- un axe philosophique qui considère les idées pédagogiques dans leurs relations avec la nature de l'être humain, guide de sa propre existence. Cet axe permet l'élucidation critique des fondations philosophiques de la pédagogie.
- un axe anthropologique qui tente, dans les limites d'une réflexion archéologique de la culture éducative, de décrire les grands moments qui caractérisent l'évolution de l'éducation, de ses origines primitives dans le cadre du mythe archaïque jusque dans sa forme achevée dans la Grèce classique du V<sup>e</sup> siècle.
- un axe historique et synthétique qui rassemble dans un seul plan, les différents événements et penseurs qui ont marqué l'émergence de la pensée rationnelle et pédagogique. En ce sens l'étude de l'évolution historique de ces événements n'est pas envisagée du point de vue de leur valeur historique mais plutôt en tant que contribution directe ou indirecte à l'émergence de la pensée pédagogique. C'est pourquoi cet axe est en même temps l'axe intégrateur.

### 3.2. Paul Natorp<sup>1</sup> et les niveaux thématiques de fondation philosophique de la pédagogie.

#### 3.2.1. La "Logique universelle" comme orientation *sui generis* de la pensée critique postkantienne.

Avant de rentrer dans l'analyse de la *Fondation philosophique de la pédagogie* de Natorp, il convient de faire une lecture explicative ou plutôt post explicative de *La logique universelle*<sup>2</sup>, en tant que guide de la pensée, dont la tâche serait "d'investiguer" les diverses relations constitutives de l'acte de penser. En effet, toute la pensée de Natorp s'articule autour des prémisses de la "logique universelle" qu'il ne fera qu'appliquer aux divers objets de sa réflexion critique philosophique.

À la base de cette "logique" qui, aux yeux du philosophe néo-kantien, couvre le domaine fondateur de la philosophie universelle, se trouve l'articulation kantienne

---

<sup>1</sup> L'un de ces ouvrages principaux porte sur Platon. Natorp, P. *Platos Ideenlehre*, Marburg, 1902

<sup>2</sup> Paul NATORP: *Allgemeine logik. Grundlegung der allgemeinen Logik als Systematik der Philosophie*. 1918/1919, Trad. J. Danek, in *Transformation de la philosophie transcendantale: Le néokantisme et sa fondation épistémocritique*, Université Laval, Québec, 1991, p. 25.

des domaines fondamentaux du connaître, réalisée dans la «Critique de la faculté de juger» au sommet de l'œuvre du criticisme moderne.

Nous pouvons ramener dit Kant tous les pouvoirs de l'esprit humain sans exception aux trois suivants: *le pouvoir de connaître, le sentiment de plaisir et de déplaisir et le pouvoir de désirer...*<sup>1</sup>

Le pouvoir de connaître d'après des concepts a ses principes a priori dans l'entendement pur (dans son concept de nature), le pouvoir de désirer dans la raison pure (dans son concept de liberté); et il reste encore... le sentiment de plaisir et de déplaisir associé à la faculté de juger<sup>2</sup>

Ces trois pouvoirs de l'esprit humain permettent à l'homme de comprendre les objets de la nature, de déterminer sa conduite et donner sens à son existence à travers la réalisation de ses profondes aspirations. Ces trois pouvoirs sont liés à des applications diverses compte tenu de leur nature spécifique:

- faculté de connaissance (entendement) lié au principe a priori de la légalité scientifique, applicable à travers les sciences de la nature;
- faculté de désirer, lié aux principes a priori de la *raison pure pratique*, applicable aux règles de la conduite morale, expression de la volonté et de la liberté;
- faculté de juger, lié au sentiment de plaisir et du déplaisir dont l'application dans le domaine esthétique diffère des deux autres pouvoirs.

Ainsi, se découvre un système des facultés de l'esprit, dans leur rapport à la nature et à la liberté: chacune de celles-ci a ses propres principes déterminants a priori: elles constituent donc pour cette raison les deux parties de la philosophie (la partie théorique et la partie pratique) comme système doctrinal. Ainsi se découvre en même temps un passage, au moyen de la faculté de juger, qui relie les deux parties grâce à un principe qui lui est propre, je veux dire un passage du substrat sensible de la philosophie théorique au substrat intelligible de la philosophie pratique, et cela grâce à la critique d'un pouvoir (la faculté de juger) qui ne sert qu'à établir un lien, et ne peut donc par lui-même procurer aucune connaissance ni fournir une contribution quelconque à la doctrine... Mais les jugements de ce pouvoir, sous le nom de jugements esthétiques (...) sont d'une espèce si particulière qu'ils rapportent des intuitions sensibles à une idée de la nature, dont on ne peut entendre la légalité sans mettre cette nature avec un substrat suprasensible,<sup>3</sup>

Cette division de Kant est importante si l'on veut vraiment saisir la pensée logique et pédagogique de Natorp. Car, sur le plan de la logique universelle, à ces grandes dimensions cognitives, reflétant l'essence de la connaissance au sens le plus large du terme correspondent:

<sup>1</sup> E. Kant, Critique de la faculté de juger, Gallimard, Paris, 1985; p. 32

<sup>2</sup> Ibid. p. 33-34

<sup>3</sup> Ibid. p. 79

- la logique de la position-d'objet avec la théorétique du penser;
- la logique de la praxis, la pratique du devoir;
- la logique de la poïesis, celle de la créativité, à l'instar de l'art, allant au-delà du suprasensible vers la logique de la subjectivité réfléchissante.

On retrouve aussi dans la fondation philosophique de la pédagogie cette triple opération de formation associée à chacun des pouvoirs-de-connaître propres à l'esprit humain:

- contenu de formation scientifique, lié à l'entendement;
- contenu de formation éthique lié au pouvoir de la raison;
- contenu de la formation esthétique et de façon analogique et plus lointaine, contenu de la formation religieuse associé au pouvoir de la faculté de juger.

La pédagogie est science. Elle porte sur l'enseignement, plus particulièrement sur ses bases théoriques. Elle est une praxis et développe la relation d'apprentissage maître - élève. Elle est poïesis dans sa visée esthétique pour amener l'être humain à se dépasser lui-même et à reconnaître sa sensibilité spécifique et sa capacité de créer un monde conforme à ses aspirations. L'art est le modèle de cette création. Bref, dans la perspective de Natorp, la pédagogie est science de la formation de l'homme en tant qu'être générique, c'est-à-dire, être ayant en lui-même ses propres spécifications données par la nature. Elle fournit une base théorique pour décider des questions qui concernent l'apprentissage cognitif et qui régularisent la conduite morale dans l'expression de la liberté et du respect de la loi universelle permettant ainsi à chacun de se créer en tant qu'individualité libre à travers l'horizon infini de l'humanité.

*Les Fondations philosophiques de la pédagogie* reflètent les principes de ce que le philosophe appellera "la logique universelle", laquelle, après avoir accompli le cheminement méthodologiquement et structurellement fondé, s'identifie en son «telos» avec la philosophie elle-même, avec tout ce que cela implique en terme de subjectivité transcendantale. Si la pensée se réalise dans sa relation avec son objet de connaissance, elle dépasse en même temps toute connaissance atteinte, de telle sorte qu'elle s'oriente toujours plus loin, dans le domaine infini du non-connu, pourtant ouvert au projet philosophique. La "logique universelle" est alors devenue l'étude des formes et déterminations que peut prendre la pensée dans sa relation avec ses

objets de connaissance. Produite par la raison dans sa quête de savoir, la logique est aussi miroir de la raison, instrument de la pensée révélant l'être humain à lui-même dans son vouloir connaître. La pensée est constituée pour la connaissance, mais en retour il n'y a d'objet que pour une pensée réfléchissante. *Ainsi, l'être-à-connaître se trouve continuellement en face de la connaissance en tant qu'autre*<sup>1</sup>.

On voit immédiatement la conséquence d'un tel rapport de la pensée à la connaissance et à sa fondation pédagogique. L'être humain est un être-à-connaître, toujours porté vers des objets de plus en plus complexes dont les relations entre ces objets et la pensée elle-même exigent la mise en place de réseaux destinés à intégrer les données nouvelles des objets de connaissance. *La tâche de la logique est donc de construire la connexion d'unité de ce qui est pensé, selon sa constitution.*<sup>2</sup> Il faut donc que les processus d'intégration des nouveaux objets de connaissance dans les réseaux de savoir déjà constitués par la raison obéissent à deux impératifs:

- d'une part, cette intégration doit permettre l'enrichissement des réseaux de connaissance déjà établis dans la raison;
- d'autre part, cette intégration doit se faire dans le respect de l'objectivité des diverses données constitutives du phénomène, tel qu'il apparaît.

Pour établir cette intégration des processus de connaissance d'un savoir à l'autre, ou si l'on préfère, d'un objet de connaissance à l'autre, Natorp énonce en premier lieu un principe universel de la logique. Toute connaissance se fait à partir d'un objet précis qui sert de point de départ au processus de connaissance. Ce mouvement de départ déclenche le processus d'appropriation de l'objet, en tant que progression du non-savoir vers le savoir. Et enfin, ce processus aboutit dans la pensée par une nouvelle disposition des domaines thématiques de savoir ayant intégré ce nouvel objet de savoir.

Natorp distingue trois moments successifs, mais dynamiques, dans l'acte de penser:

- ① Le premier moment détermine la position de l'objet en tant que donnée offerte à la pensée pour déclencher le processus du savoir. Cette première position ne doit pas être identifiée à un présupposé déjà orienté vers un type de connaissance,

---

<sup>1</sup>Paul Natorp, *Ibid.* p. 25

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 26

mais doit être simplement reconnue comme ouverture vers autre chose. Son expression la plus courante est la question... et la question fonde le concept du possible, de la potentialité, de la "dynamis".

- ② Le second moment est celui de la progression comme tel. Moment dynamique qui constitue la relation entre les deux positions ultimes; celle du point de départ, celle du point d'aboutissement. Comment se fait cette progression? Elle consiste dans la constitution de points de références et de points de ruptures. Les points de références reprennent à leur compte les données du point de départ antérieur, les points de rupture ou anti-points faisant avancer ces points de référence vers de nouveaux horizons. Les points s'ajoutent les uns aux autres et s'intègrent dialectiquement par la capacité qu'offre chacun de recevoir ce que le précédent porte en lui-même. C'est à ce niveau que se situent les processus logiques, toujours constitués des relations entre les deux points marquant la progression de l'avant et de l'après. Et la puissance de la logique réside dans la capacité de la raison logique de transiter d'un point à un autre en emportant avec elle dans la seconde position ce que les étapes antérieures avaient cumulé de savoir.
- ③ Le troisième temps, c'est la conclusion-terme. Le mouvement de la pensée se retrouve momentanément dans le repos. Mais il ne s'agit pas d'un repos statique, comme si le mouvement qui s'achève dans la conclusion-terme s'était brusquement consumé. Il s'agit d'un moment d'aboutissement qui renferme en lui-même tous les processus préliminaires qui l'avaient préparé. Moment de synthèse, sphère dialectiquement constituée de la jonction des deux premiers axes; celui de l'état initial et celui de la progression de cet état mis en mouvement par l'appétit de la raison logique à vouloir s'appropriier les éléments de connaissance contenus potentiellement dans le premier état.

Ces diverses figures peuvent être prises par la "logique universelle" suivant qu'elle considère les relations entre la pensée et ses objets de savoir, soit du point de vue de la pensée elle-même, soit du point de vue de l'objet ou du point de vue de la construction des relations pensée / objet etc. Ainsi, par exemple, si la logique se penche sur la dynamique des processus de connaissance selon la triple démarche de la position de départ de l'objet, de sa progression et de la conclusion-terme, il faut reconnaître que cette triple démarche n'a de sens que si elle s'insère dans une structure d'ensemble qui conserve sa nature dynamique. Autrement, il y aurait mouvement, mais aucun espace pour le circonscrire. Mais cet espace déterminé par

la pensée pour recevoir les divers types de processus de connaissance est lui-même différencié en fonction des spécificités de chaque type de processus. *Toute logique est catégoriale et tout problème de logique est aussi problème des catégories*<sup>1</sup> aptes à décoder et à intégrer chaque type de processus de connaissance.

Alors qu'est-ce que la connaissance? C'est le rapport du connu vers l'inconnu, de ce qui est éclairé vers ce qui l'est moins. La métaphore de la lumière et de l'obscurité éclaire bien le processus d'appropriation du savoir. Le savoir lumineux donne l'assurance que la mise en marche du processus vers le non-connu fera cheminer la lumière vers ces points obscurs du non savoir. Mais à l'inverse, la pénétration dans le clair obscur de l'inconnu renferme toujours la possibilité du repli vers les points lumineux afin de pouvoir mieux avancer dans les sombres aspérités de la caverne des ombres... Mouvement dialectique de l'avancée et du recul pour mieux avancer, la connaissance est une construction progressive de relations nouvelles intégrées dans la structure globale des réseaux antérieurs.

Liés à cette triple démarche de l'avant, du pendant et de l'après de la relation logique, Natorp distingue, répétons-le, trois aspects de la logique universelle:

- la théorétique qui permet de mieux saisir la position de l'objet en fonction des éclairages antérieurs devant guider la progression du savoir. En effet, *toute position d'objet, y compris celle de la praxis et de la poiesis, se construit sur la base de "l'expérience possible". Assurer ce fond de la construction appartient à la théorie;*<sup>2</sup>
- la pratique ou logique de la praxis qui régit la mise en mouvement du moment de départ vers la conclusion-terme;
- et enfin la "poiétique" qui n'est ni processus, ni commencement, ne se situant pas dans ce mouvement indéfini de l'avant et de l'après, mais qui est plutôt perspective, ouverture vers un au-delà du savoir obtenu. *La logique de la création (poiétique) appartient encore à la logique d'objet, mais comme sa limite extérieure qui médiatise simultanément le passage dans un nouveau*

---

<sup>1</sup> Id. p. 28

<sup>2</sup> Id. p. 39

*développement de la logique*<sup>1</sup>. Elle est à la fois dépassement et transition: dépassement, en tant que la logique de la création vient encore provoquer le savoir acquis, la conclusion-terme, pour déclencher un nouvel élan vers d'autres objets du savoir; transition car c'est à travers elle que se meut le désir du savoir portant toujours plus loin la découverte de nouveaux horizons.

Logique théorique, logique de la praxis, logique de la création, ce ne sont pas trois logiques différentes se succédant l'une l'autre sans lien réel, mais trois moments spécifiques de la "logique universelle".

Enfin, si cette logique guide la raison dans sa quête de savoir, elle considère aussi la dimension subjective, comme pôle intégrateur des différents processus logiques. La logique de l'objectivité se complète dans la logique de la subjectivité, comme l'objet de connaissance n'est objet que pour un sujet intégrateur qui le décompose pour mieux refaire son unité ontologique. La distinction sujet - objet ne peut-être conçu simplement sur le modèle des sciences positives, comme si l'objectivité n'avait aucune place dans le subjectif. <sup>2</sup>*Le subjectif est continuellement un objectif d'un degré déterminé*, ouvert plus ou moins à l'objectivation. La question essentielle n'est pas de savoir jusqu'où le subjectif pourrait devenir objectif, mais bien l'inverse, à savoir jusqu'où l'objet pénètre et transforme le sujet, créant le processus de subjectivation des processus de connaissance. *La subjectivation offre la base ontique (statique) pour une vision génétique (dynamique) de la subjectivité*<sup>3</sup>. Cela veut dire que la subjectivité, loin d'être statique est fondamentalement devenir dynamique, transformation progressive de la conscience de soi, conséquence de la subjectivation ou d'appropriation et d'assimilation des objets de connaissances.

### 3.2.2. Les fondations philosophiques de la pédagogie.

Dans *Les Fondations philosophiques de la pédagogie* se développe une grande anticipation systématique de la démarche synthétique des trois étapes. En ce sens, cette analyse critique des fondations philosophiques de la pédagogie correspond aux cadres généraux définis par la logique universelle. Les trois niveaux de

---

<sup>1</sup> Id. p. 51.

<sup>2</sup> Id. p. 60.

<sup>3</sup> Id. p. 60-61.

questionnement critique qui ouvrent cette réflexion concordent bien avec les trois moments de synthèse dialectique du déroulement des processus logiques. De même, les trois grands axes psychologique, éthique et esthétique qui encadrent le champ de la pédagogie montrent bien les rapports dialectiques qui déterminent les processus d'apprentissage. Toute connaissance part de soi et vise l'accomplissement de soi en suivant le tracé établi par les exigences éthiques. La lecture des *Fondations philosophiques de la pédagogie* ne peut donc se faire qu'à la lumière des principes de la logique universelle qui sert d'orientation essentiellement structurelle en vue de la compréhension du processus pédagogique en sa totalité.

La *Fondation philosophique de la pédagogie*<sup>1</sup> pose le problème des rapports de la pédagogie à la philosophie en explorant divers aspects qui permettent de comprendre comment la philosophie est la fondation d'ordre téléologique du développement des idées pédagogiques. Il correspond à ce premier axe de recherche philosophique. Ce texte de Natorp est une contribution aux études critiques réalisées par les penseurs modernes sur les rapports entre pédagogie et philosophie, dans le cadre toujours plus large de la philosophie de la culture. Il y a là trois ordres de questions soulevés explicitement ou implicitement:

---

<sup>1</sup>Paul NATORP: *Philosophische Grundlegung der Pädagogik, (Fondations philosophiques de la pédagogie)* Extrait de *Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, (Pédagogie générale en thèses directrices pour des leçons académiques)* pp. 97-126, Marburg, 1905, in. Ollig. Neokantismus., Reclam, 1982.

- ❶ — Quels sont les fondements philosophiques de la pédagogie, plus précisément, quelles sont les questions à la fois philosophiques et pédagogiques que pose la condition humaine dans son état d'inachèvement?

Voici quelques-unes des principales questions que soulève le rapport du pédagogique au philosophique. Le penseur critique ne les traite pas directement dans son texte, mais il essaie d'explicitier la fonction formatrice de la pédagogie dans toutes ses dimensions éthique, génétique, esthétique, logique, psychologique, etc.

- *L'homme est un être inachevé. Pourquoi cet inachèvement? et comment combler ce «manque d'être» hérité de la nature dans l'émergence de l'être humain?*
- *L'homme est un être de relation. Il est essentiellement culturel. Quels sont les buts que doit viser la société politique dans la formation de l'être humain? et comment (à travers quoi et à travers qui) constituer la relation éducative apte à le conduire vers les buts socialement définis dans le cadre du projet de société à construire?*
- *L'homme est un être de désir. Il recherche toujours le mieux-être. Pourquoi? et comment répondre à toutes les aspirations du désir humain? Quel est le chemin qui le conduit vers ses buts?*

- ❷ — Pour chacune de ces questions constitutives du rapport de la pédagogie à la philosophie, comment arrimer la pédagogie à la philosophie de telle sorte que l'explicitation des idées pédagogiques puisse coïncider avec les horizons philosophiques de chacune de ces questions?
- ❸ — Pourquoi maintenir à tout instant le rapport du pédagogique au philosophique? Est-il nécessaire qu'à chaque étape du développement des idées pédagogiques, on puisse identifier la question philosophique dont elle est l'explicitation? En d'autres termes, les idées pédagogiques qui guident la mise en place de tout système d'éducation doivent-elles constamment trouver leur légitimation dans le champ de la réflexion philosophique? Toute activité pédagogique, quelle qu'elle soit, devrait-elle faire valoir le sens philosophique de sa fondation?

Ces trois questions principales sont étroitement liées entre elles et déterminent le rapport du pédagogique au philosophique. La première question est générale. Elle introduit le nécessaire rapport du pédagogique au philosophique constitutif du

rapport de l'homme à son mode d'exister. La seconde question est plus technique, plus pédagogique et détermine les conditions préalables au développement des idées à la genèse de toute relation pédagogique. La troisième question effectue un retour au questionnement philosophique et interroge la finalité de l'éducation. Ces trois questions ne sont pas traitées les unes à la suite des autres, mais elles se renvoient les unes aux autres dans les synthèses effectuées par P. Natorp pour fonder la dimension philosophique du pédagogique.

### 3.2.3. La pédagogie comme science: de la psychologie à l'éthique.

Dès le départ le penseur néokantien identifie la pédagogie comme science, comme savoir, dépassement du simple niveau de l'art et du savoir-faire. Cette opposition relative du savoir et du faire contenu dans le savoir-faire n'exclut nullement la dimension technique du pédagogique, mais elle en exige le bien-fondé à travers la mise en examen des prémisses scientifiques de ce qui est mis en action dans le savoir-faire. La pédagogie est praxis, développement synthétique qui conjugue une pratique théorique et une théorie de la pratique. Sans cette connexion indéfectible, la pédagogie risque de s'égarer dans des avenues incertaines ou contraires aux objectifs qu'elle se donne elle-même dans sa préoccupation majeure de former l'homme. Science de la formation, la pédagogie est éducation et enseignement.

Éduquer renvoie à un mouvement de croissance analogue à celle de la culture des champs. Les plantes croissent d'elles-mêmes mais leur rendement véritable est dû aux soins que leur apportent les agriculteurs dans leur souci qualitatif et quantitatif de fournir un produit de qualité qui rapporte bien. Cultiver les plantes, c'est les nourrir, leur fournir les engrais nécessaires à leur plein épanouissement. Mais cultiver, c'est aussi sarcler, enlever les mauvaises herbes qui risquent de les étouffer ou de les empêcher de profiter de tout ce qui est mis à leur disposition. Mais pour obtenir de meilleurs résultats, il faut aussi les protéger des matières polluantes qui nuisent à leur santé. Éduquer, c'est faire grandir, mais c'est aussi veiller à ce qu'aucun obstacle ne vienne perturber le développement de celui que l'on éduque.

Éduquer, c'est aussi former, donner forme à quelque chose ou à quelqu'un. Cette activité formatrice du pédagogue rejoint le travail de l'artiste qui donne forme au matériau qui se laisse mouler par lui à partir du modèle d'inspiration qui lui sert de référence.

Ces analogies de la plante que l'on élève et du moule à qui l'on donne forme sont intéressantes pour illustrer le rapport du pédagogique au but visé par l'œuvre éducative, mais quelque peu restrictive quand on l'applique à l'être humain. Les plantes et les argiles obéissent aux mains qui les nourrissent et les moulent. Elles suivent les lois de leur nature, et les plants de pommes de terre produiront de beaux légumes et la pâte à modeler une belle statue. Mais rien ne dit qu'un étudiant de l'École polytechnique malgré la qualité des soins reçus deviendra lui-même un bon polytechnicien, selon le modèle prescrit par ses maîtres. Certes, il peut y avoir des ratés dans la culture des plantes, il peut y avoir aussi des surprises dans la récolte des navets, mais on ne saurait authentifier ce que seront les produits finis des diverses générations de polytechniciens qui sortent des bancs de l'université. Bientôt ils dépasseront leurs maîtres et deviendront à leur tour d'autres maîtres différents de ceux qui les ont formés. Il y a là une dynamique particulière du processus de culture appliquée à l'être humain irréductible aux autres formes de culture.

En effet, l'éducation de l'être humain suppose un double mouvement d'expansion. Il y a une croissance vers le haut, liée à un but, un cheminement et qui débouche sur des acquis objectivement mesurables. Expansion verticale liée à l'acquisition d'objets de connaissances et qui répond aux questions du quoi et du comment. L'éducation vise la formation de l'homme cultivé, sachant disserter et manipuler le savoir et les objets mis à sa disposition. Mais il y a aussi une expansion horizontale, interne, de soi à soi que ne contrôle ni le maître, ni les objets qu'il propose à l'entendement de son disciple. Cette seconde expansion caractéristique de cette liberté fondamentale de l'être humain ouvre la question philosophique du pourquoi en tant que question marquant la primauté de l'ordre de la finalité sur celui des objets et de la mécanique de la transmission du savoir. *Il y a là un problème dans le concept de la formation ou de l'éducation*<sup>1</sup> soulevé dans le sillage des rapports du pédagogique à l'éducation en tant que cheminement vers un but déterminé.

Créer, «*bilden*» introduit l'idée d'une gradation. Le terme signifie aussi élever. Former «*gestalten*» veut dire en même temps porter à sa propre plénitude. Ce sont les deux axes de cette double expansion verticale et horizontale de la formation de l'esprit et de celle de la liberté.

---

<sup>1</sup> Natorp, *Ibid.* p. 98

- Créer (*bilden*), expansion externe, verticale marquée du sceau de l'apprentissage dans la relation pédagogique au maître. Cette création vise un but, un objectif et elle se réalise à travers des objets spécifiques.
- Former (*gestalten*) ou plus précisément se former - être porté à sa propre plénitude désigne cette expansion interne de soi à soi, comme processus d'intégration, d'assimilation et de formation de la personnalité. La connaissance de soi est le lieu «d'habilitation» de toute connaissance. En effet, tout savoir, quel qu'il soit, ne peut devenir connaissance véritable que sur le fond de la connaissance de soi. Il y a chez l'être humain un filtre impondérable de liberté qui, en-deça du discours pédagogique, permet à la compréhension de l'autre de devenir apprentissage de soi ou interdit le passage du discours de l'autre à l'acte de la compréhension de soi. Tout apprentissage est processus psychologique, appropriation de soi dans la saisie des objets de connaissance.

Cependant, cette formation est celle d'un sujet et elle s'effectue non plus à travers des objets mais se réalise au gré des relations qui déterminent les rapports de désir:

- désir de former, celui du maître
- et désir de se former, celui de l'élève.

Enseigner dans le sens éthique du terme, c'est éduquer à la liberté, mais c'est aussi affrontement de libertés.

La distinction entre l'éducation comme processus de création, d'élévation vers des buts définis, et l'éducation comme façonnement, traduit ce double processus d'expansion de soi vers l'autre à travers la connaissance des objets et de soi vers soi à travers la découverte de soi.

L'éducation est donc à la fois projet et mise en œuvre d'un projet. Elle est à la fois un concept de quelque chose qui doit être mais aussi la réalisation d'un programme donné d'avance. C'est là le double sens de la pédagogie comme idée. Cependant à ce double aspect de la pédagogie, il faudrait lui adjoindre une troisième dimension comme lieu de réalisation et de conciliation des deux autres. Ainsi, comme toute idée prise dans l'universalité de ses applications, la pédagogie transcende le temps dans ses dimensions passées, futures et présentes. Elle accompagne l'être humain dans les étapes de sa vie et traverse toutes les périodes de l'histoire.

La pédagogie se développe ainsi sous les trois aspects suivants:

- la pédagogie comme totalité englobante, portant dans sa finalité et son contenu tout ce que la culture met à la disposition de ses membres comme acquis, comme tradition devant être transmis aux générations à venir. L'éducation assume l'histoire d'une société. Elle permet ainsi à chacun de s'identifier en tant que sujet d'appartenance à un espace culturel déterminé.
- la pédagogie comme projet ouvert à la plénitude de l'être, projet axé sur le futur, toujours en voie de réalisation, ouvrant dans la culture un autre espace de liberté permettant ainsi au sujet en phase de croissance de se déterminer lui-même dans le cadre qui lui est ainsi offert.
- la pédagogie comme procès, cheminement de soi, de l'autre et des autres, processus d'actualisation du passé. Elle permet alors dans l'activité pédagogique se déroulant, le renforcement des acquis du passé ou la remise en question des fondements de ce qui semble acquis, préparant ainsi la voie aux changements des idées et au progrès indéfini des sociétés humaines. Cette dernière dimension tire ses prémisses des deux autres dont elle n'est finalement qu'une explicitation comme le présent l'est du passé et du futur.

C'est dans l'examen de cette notion complexe «d'idée pédagogique» que se pose le problème de la fondation philosophique de la pédagogie. En fonction de cette triple dimension de l'idée pédagogique, le philosophe néokantien détermine deux grands axes de fondation des idées pédagogiques:

- l'éthique déterminant les buts poursuivis par les diverses activités pédagogiques. Sur ce point, il ne faut pas réduire l'éthique au simple jeu du code moral déterminant le rapport du sujet au bien et au mal. Cela concerne aussi le rapport au savoir, à la saine application des règles de la pensée et le rapport au beau et à la jouissance esthétique de l'accomplissement de soi.

Ainsi, à l'éthique, il faut associer la logique comme science régulatrice du mode de fonctionnement de la pensée, l'esthétique comme œuvre de l'imagination créatrice de l'être humain dépassant les cadres de la rationalité logique par la force de la sensibilité et du sentiment, et enfin la religion comme quête éternelle de la perfection absolue, dépassement des limites de l'humain dans sa contingence historique.

- la psychologie sert de support au processus de formation. Elle permet «d'appréhender» la subjectivité comme fondement relationnel, mettant en jeu la volonté d'être et de grandir dans la trans/formation progressive qu'exige l'effort d'apprentissage. D'où le développement des recherches empiriques bonnes à fournir les données nécessaires pour comprendre les mécaniques psychiques du fonctionnement de la volonté. Mais la psychologie renvoie à une double tâche:
- celle de l'analyse qui permet de comprendre les relations articulant entre elles les diverses composantes des processus de formation, donnant lieu alors aux différentes didactiques particulières à des apprentissages d'objets spécifiques; didactique des mathématiques, de la musique, de la physique, de la chimie etc.
  - celle de la synthèse qui permet une compréhension globale du processus éducationnel sans opérer de coupure dans la relation pédagogique ou dans les différents procès d'apprentissage permettant l'atteinte du mieux-être visé. Cette tâche de la synthèse est plus proche du travail d'élaboration des fondements de la pédagogie dans la mesure où elle maintient l'unité de la conscience dans sa visée vers le savoir et l'accomplissement de soi.

Ces deux catégories de l'éthique et de la psychologie sont à considérer comme cadres de référence des différentes disciplines philosophiques constitutives des fondements des idées pédagogiques.

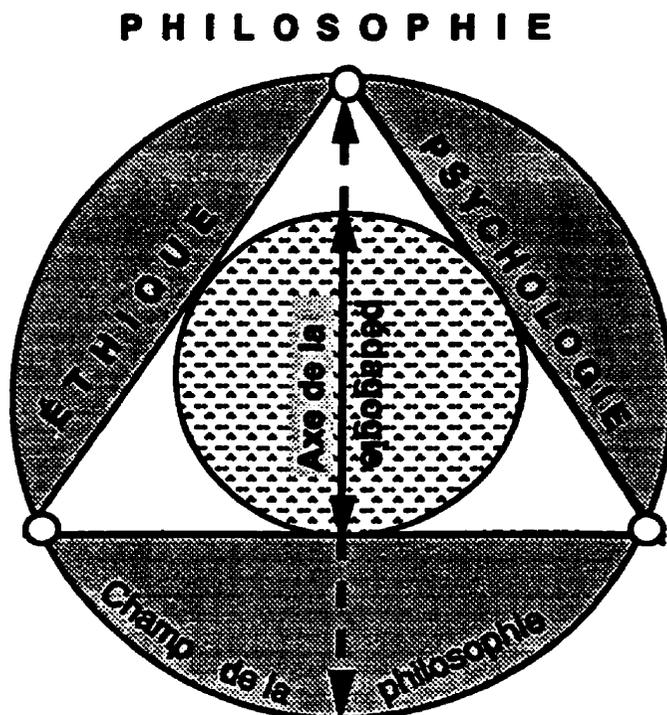
Il y a donc différents niveaux de fondation du pédagogique dans le philosophique. Cette stratification pourrait être illustrée par des représentations schématiques, suivant la manière dont ces différents niveaux sont articulés entre eux d'une part et s'articulent à la pédagogie d'autre part.

Une première représentation permet d'illustrer les fondations éthique et psychologique de la pédagogie. La pédagogie grandit au cœur de ces deux grands axes qui convergent vers la philosophie en tant que lieu d'accomplissement, terme ultime de toute démarche pédagogique.

## Les fondations philosophiques de la pédagogie.

Dans cette représentation, la sphère de la philosophie englobe tout le noyau de la pédagogie. Cela permet de comprendre que le champ d'étude de la philosophie déborde celui de la pédagogie. La sphère de la pédagogie se trouve ainsi encadrée par ces deux «sciences» principales de la philosophie, l'éthique et la psychologie qui constituent les cadres de référence des autres disciplines connexes, comme la logique, l'esthétique etc. qui participent à la fondation de la pédagogie.

Cependant, s'il existe des structures de fondation qui permettent de retrouver les questions à partir desquelles naissent les idées pédagogiques, à l'autre bout du processus pédagogique, on retrouve les questions téléologiques de l'éducation. Mais dans l'un et dans l'autre cas, ces questions sont inépuisables, en vertu du caractère d'inachèvement et d'indétermination propre à l'être humain.



Cette première représentation permet de saisir les relations globales entre philosophie et pédagogie et montre la manière dont les différentes composantes qui unissent philosophie et pédagogie se situent les unes par rapport aux autres. Ainsi, diverses disciplines philosophiques, liées à l'éthique et à la psychologie, concourent à orienter le développement des idées pédagogiques dans l'axe de leur fondation et de leur finalité philosophique. Les concepts qui apparaissent alors sont à la frontière du pédagogique et du philosophique, à la fois concept éthique, esthétique, logique, épistémologique.

La seconde représentation pénètre à l'intérieur du cadre formé par les éléments de la philosophie, de l'éthique, de la psychologie. En ce qui concerne l'éthique, le tableau à construire doit faire apparaître les points de jonction qui articulent le pédagogique au philosophique et correspondent aux éléments éthiques proprement dits, esthétiques et logiques qui accompagnent l'éthique, comme première science d'encadrement de la pédagogie.

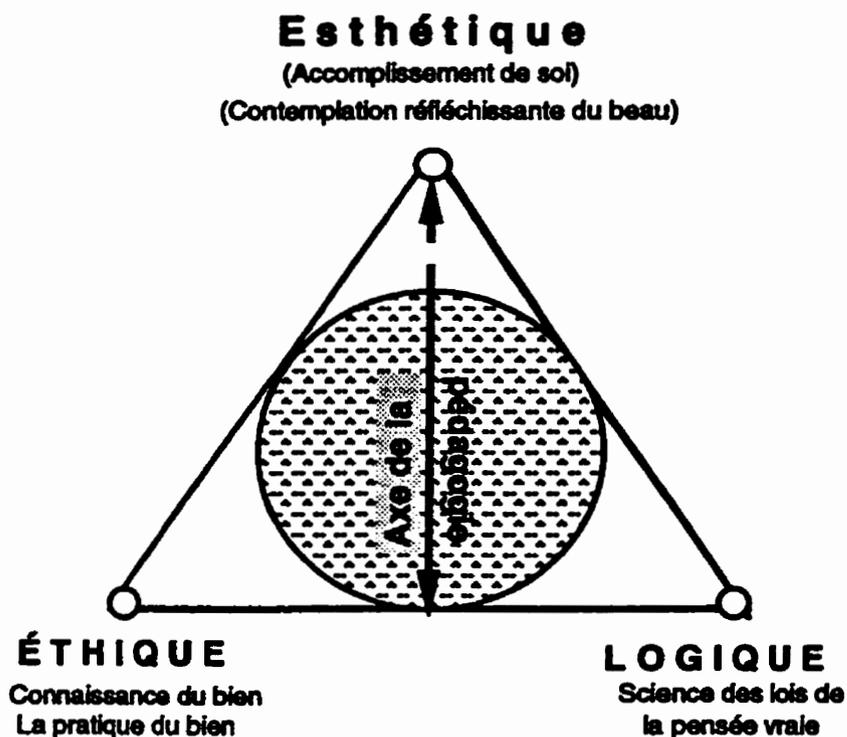
## Les fondations éthiques de la pédagogie.

### L'éthique, l'esthétique et la logique

Cette représentation diffère de la première. Elle ne définit plus des cadres de référence, mais des points de convergences pédagogiques et philosophiques.

À la base, la corrélation du Bien et du Vrai, fondement de tout processus pédagogique. La formation de l'homme est à la fois celle de l'homme de bien et celle de l'homme cultivé. Savoir disait Platon, c'est avant tout contempler le Soleil du Bien et du Vrai.

C'est ce double processus à la fois éthique et logique qui permet l'accomplissement de soi en tant que terme final, jamais atteint de la formation de l'être humain. L'esthétique est dépassement de soi et recherche contemplative, subjectivement valide, du Vrai, du Beau de l'Être...



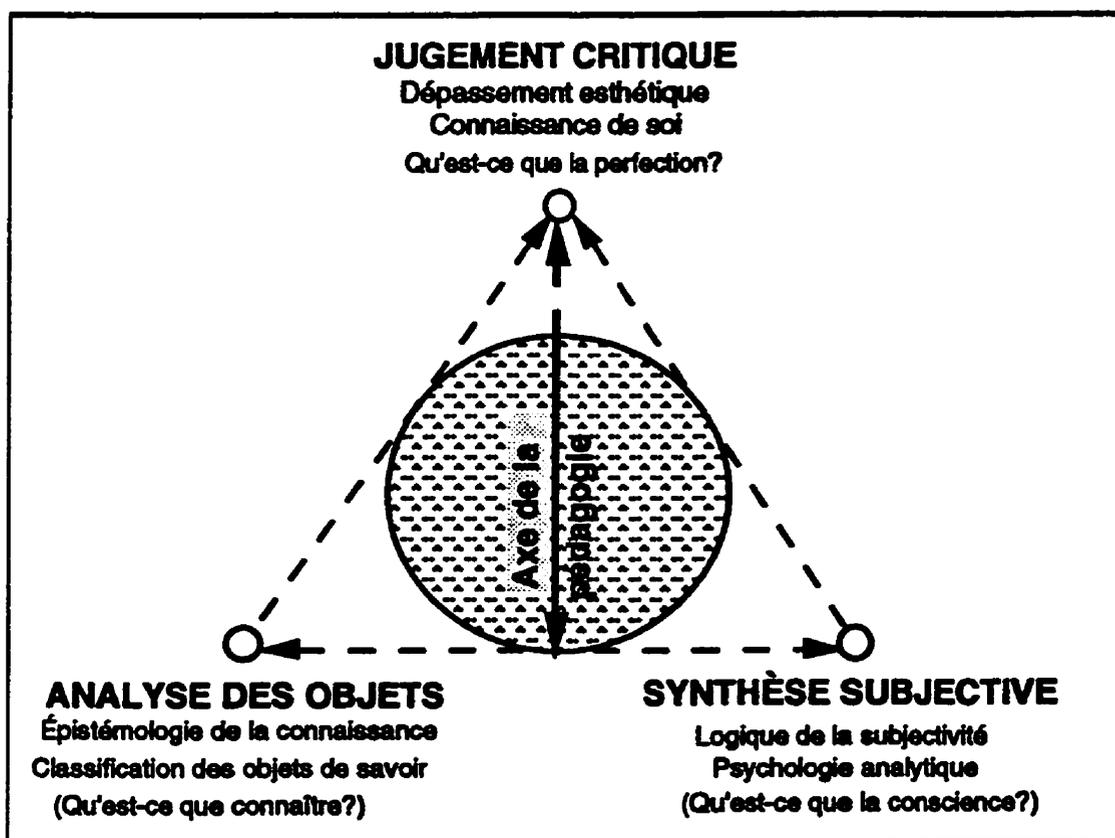
La pédagogie apparaît donc au cœur de la formation de l'être humain. Cependant, elle ne peut garantir que les processus qu'elle met en place vont aboutir nécessairement à la connaissance de la vérité (logique), à la formation de l'homme de bien (éthique) ou à l'amour du beau (esthétique).

Cependant, si les fondations éthiques permettent d'explicitier les articulations du Bien et du Vrai dans l'accomplissement de soi, elles ne posent pas encore l'autre problème corrélatif de la connaissance de soi dans toutes ses dimensions cognitives et affectives. Car si l'accomplissement de soi marque le terme de la connaissance pratique du Bien et de l'acquisition de savoir, cet accomplissement ne fait qu'achever la connaissance de soi, seul lieu véritable de toute formation. «Connais-toi toi-même» disait Socrate. C'est là tout le sens du fondement psychologique, l'autre pôle de la fondation philosophique de la pédagogie, partie intégrante de la culture et par cette appartenance, thème humaniste de la philosophie de la culture.

## Les fondations cognitives, psychologiques de la pédagogie.

### L'analyse, la synthèse, le jugement critique.

L'analyse et la synthèse constituent divers moments d'apprentissage dans le développement des processus pédagogiques. L'analyse des objets de connaissance permet leur répartition en différents champs du savoir, favorisant ainsi une acquisition progressive de connaissance. La synthèse subjective favorise le développement des états de conscience qui s'épanouissent dans la relation pédagogique. Le jugement critique est le lieu de réalisation de l'unité de la conscience et de la connaissance. Elle permet l'appropriation du savoir à travers l'appropriation de soi, ce qui entraîne le dépassement de ses limites vers des valeurs supérieures. Tout accomplissement de soi, en tant qu'être humain et cela aussi bien sur les plans cognitifs qu'affectifs, ne se réalise que dans ces processus d'appropriation des objets et de soi à travers le jugement critique, ouvrant la voie au dépassement esthétique des limites immédiates du savoir et de soi.

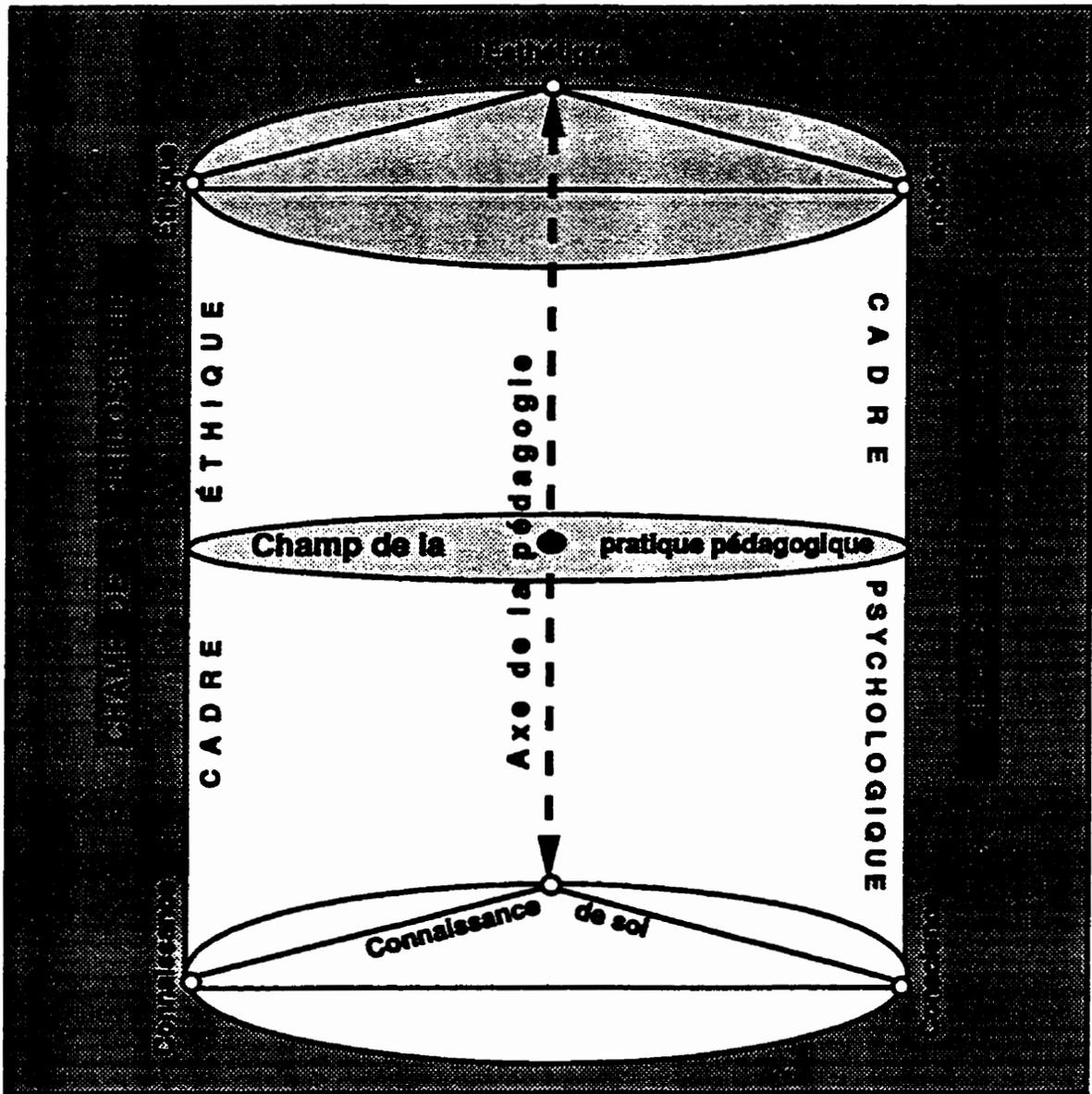


Il faut donc différencier les processus analytiques d'apprentissage et les processus d'appropriation, d'intégration ou de synthèse des connaissances. Le sens de cette distinction permet de séparer les processus didactiques liés à l'élaboration des contenus et les processus d'apprentissage tributaires des rapports de désir, de volonté, de liberté, entre le maître et l'élève.

L'épistémologie concerne l'accès cognitif au monde objectif, tandis que la logique de la subjectivité permet à l'homme de prendre conscience des différents processus cognitifs et affectifs qui se passent en lui. La connaissance de soi apparaît dès lors comme le but ultime de toute recherche cognitive et psychologique devant conduire l'homme vers son achèvement total aussi bien sensible que spirituel.

Le dernier tableau est une récapitulation de tous ceux qui précèdent. C'est un tableau de synthèse générale qui permet de saisir à la fois les cadres de références éthiques et psychologiques des fondations philosophiques de la pédagogie et les points de jonction qui mesurent la distance entre les processus pédagogiques et les termes devant être atteints pour la pleine réalisation de l'être humain.

**Les fondations philosophiques de la pédagogie.  
Tableau de représentation générale.**



Cette dernière représentation clôt en quelque sorte la question des relations formelles entre pédagogie et philosophie. Le champ de la philosophie recouvre celui de la pédagogie dans la mesure où toute activité pédagogique vise à former l'être humain et sous-tend par conséquent une vérité de l'homme que la recherche

philosophique doit guider. Le champ de la pratique pédagogique s'étale entre les fondations éthique et psychologique cherchant à combler l'écart entre la conscience de soi comme prise de conscience de sa propre ignorance et l'accomplissement de soi, comme réalisation esthétique du Vrai, du Beau, du Juste, du Bien... etc. que chaque être humain porte en lui-même et qui traverse toutes ses aspirations.

### 3.2.4. La pédagogie comme procès: L'activité éducative.

C'est sur la base de cette double fondation éthique et psychologique de la pédagogie, que se pose tout le problème du contenu de formation, en tant qu'activité propre à la pédagogie. La perspective devient plus dynamique que synchronique. Elle fait apparaître divers processus rattachés à des objets de connaissance à la fois théoriques et pratiques et qui débouchent sur des projets de formation dont l'enjeu est à la fois social, culturel d'une part, individuel d'autre part. Un bref rappel des questions formulées en début de ce texte permet de reformuler cette seconde problématique.

- L'homme est un être de relation. Il est un animal culturel. Comment, c'est-à-dire, à travers quoi, à travers qui, constituer la relation éducative apte à le conduire vers les buts socialement visés et politiquement sanctionnés?
- Mais, les questions philosophiques ne sont pas exclues pour autant. En effet, comment arrimer les processus pédagogiques à leur cadre de référence philosophique de telle sorte que l'explicitation des idées pédagogiques actualisées dans des objets et des processus d'apprentissage puisse coïncider avec les exigences philosophiques déterminées par ces cadres?

Ce sont là deux questions intimement liées, la première relève d'une préoccupation plus pédagogique que philosophique, la seconde étant plus philosophique.

- La culture, comme lieu de l'homme, contenant global des contenus de formation.

Le problème du contenu de formation et de l'activité formatrice constitue l'objet principal de la pédagogie. Il y a là deux ordres de questions qui permettent d'élucider les rapports pédagogiques entre les objets de connaissance contenus dans la culture et les activités d'apprentissage qui relèvent du rapport maître-élève. Il y a :

- d'une part, la question des objets de connaissance comme contenu de formation;
- d'autre part, l'activité éducative comme processus de formation de ces objets dans l'esprit humain.

La coïncidence de ces deux ordres de questions fait apparaître la construction du contenu de formation comme une réalité complexe.

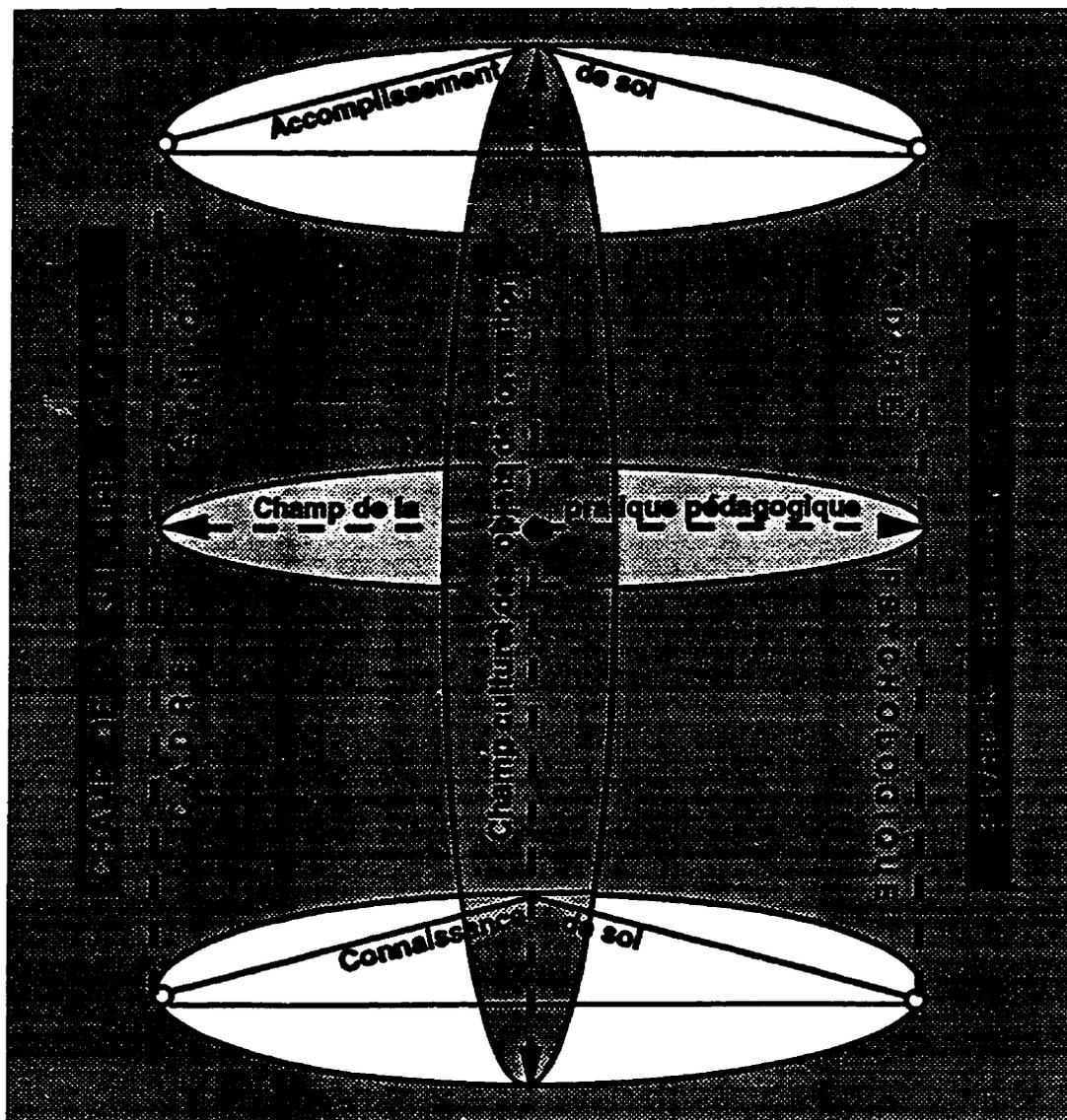
*Le contenu de formation ne peut pas être pris comme simplement donné<sup>1</sup>, c'est-à-dire acquis, car ce contenu est à la fois une donnée objective produit de la culture et une dynamique relationnelle émanant de la relation éducative maître-élève. Car, de fait, il ne faut pas considérer les objets de connaissance isolément des processus d'apprentissage qui leur donnent leur valeur éducative. C'est pourquoi le contenu de formation est inséparable et des objets d'apprentissage et des processus relationnels qui rendent ces objets disponibles à la compréhension de l'élève.*

Il y a donc là un double axe pédagogique qui permet de situer la question du contenu de formation dans sa perspective objective et dans sa dynamique relationnelle. Les nouvelles représentations proposées vont permettre de mieux comprendre la dynamique qui unit les deux axes objectif et subjectif des contenus de formation.

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 106

**Représentation des deux axes culturels et pédagogiques du contenu de la formation**



Cette représentation montre bien comment la pratique pédagogique découpe dans le vaste champ de la culture globale un espace épistémologique propre à satisfaire les exigences de formation d'une communauté historique. Les biens culturels appartiennent à l'humanité tout entière, mais à l'inverse il est impossible pour une communauté spécifique de s'appropriier tous les biens culturels produits par l'humanité dans sa longue histoire. Par conséquent, tout contenu de formation ne fait que refléter des choix culturels d'une société politique donnée. Cependant,

même si ces contenus de formation sont des produits culturels, il ne faut pas réduire le champ de la pédagogie à n'être que culturel. Il y a une dynamique culturelle créée par l'écart grandissant dans le champ de la pratique pédagogique entre ce qu'offre la culture comme objet de connaissance à l'entendement et ce que recrée l'individu dans sa requête de perfectibilité. La transmission des savoirs par l'un ne coïncide jamais avec la compréhension entière de l'autre. De la connaissance de soi à l'accomplissement de soi, les processus de formation évoluent et glissent progressivement vers leur but final sans jamais épuiser ni réaliser vraiment tous les contenus de formation extraits du champ de la culture. À l'inverse, la transmission du savoir ne peut éteindre le désir d'être plus qui alimente la marche de celui qui s'avance résolument vers l'horizon inaccessible de son accomplissement. Il y a un point nodal au cœur du champ de la pratique pédagogique où les objets appartenant au champ culturel de formation sont transmis, traduits et appropriés par ceux qui les mettent en exercice dans le champ de la pratique pédagogique.

La transmission pédagogique n'est jamais donnée d'avance et il ne saurait exister aucune formule absolue qui puisse résoudre l'équation de la relation du maître et de son élève. Le maître n'enseigne vraiment que ce qu'il peut bien enseigner. Et l'élève n'apprend que ce qu'il veut bien apprendre. Car les processus d'apprentissage dépendent en dernier ressort de la volonté de l'élève. Ce double rapport du pouvoir chez le maître et du vouloir chez l'élève n'est pas à prendre dans un sens absolu mais doit être situé dans la relativité de la relation pédagogique. Certes, chacun fait ce qu'il peut de ce qu'il veut et l'inverse, mais la caractéristique principale du maître réside dans sa capacité de transmettre le savoir et celle de l'élève dans sa volonté de savoir. C'est pourquoi, la transmission pédagogique provoque toujours un perpétuel retour à la culture et à la tradition et une inépuisable capacité de reproduction et de recréation des objets culturels. C'est ce qui rend possible le maintien de la tradition et en même temps la dynamique du progrès social, culturel. Le maître représente l'institution, et il se tient du côté de la culture en tant que contenu de formation à transmettre. L'élève est en processus d'apprentissage. Il légitime la mise en place de tout l'appareillage pédagogique destiné à faire de lui un citoyen le plus parfait possible. La jonction du culturel et du pédagogique détermine alors le contenu de formation.

En effet, c'est dans ce nœud complexe, dans cette jonction du savoir à transmettre et du savoir à apprendre que se résolvent et qu'éclatent en même temps les contradictions entre le non-savoir et l'acquisition du savoir d'une part et d'autre part entre le savoir transmis et le savoir compris, assimilé. En effet l'éducation est à la fois soumission volontaire dans la réception de la parole du maître, discipline dans le contrôle que l'on exerce sur soi et sur sa capacité d'accueillir la parole du maître, et en même temps reproduction, recréation de cette même parole, mais cette fois-ci, assimilée, convertie en connaissance de soi. Didactique et apprentissage sont ainsi les deux vecteurs qui se recoupent dans la mise en place des processus caractéristiques de la relation pédagogique. La didactique appartient au maître. Il relève de sa capacité de transmettre le savoir. L'apprentissage relève de la volonté de l'élève. Il exige cet effort de discipline et de contrôle de soi pour assimiler ce qui a été transmis par le maître.

— Imitation et répétition au cœur de la tradition pédagogique...

On reconnaît ainsi le double processus de l'imitation et de la répétition constitutive de la relation pédagogique traditionnelle. Le maître qui s'expose dans l'explication de sa matière ouvre la voie à l'apprentissage de l'élève. La didactique est le lieu du passage de la culture savante vers l'espace pédagogique offert à la compréhension de l'élève. L'apprentissage en est le processus complémentaire.

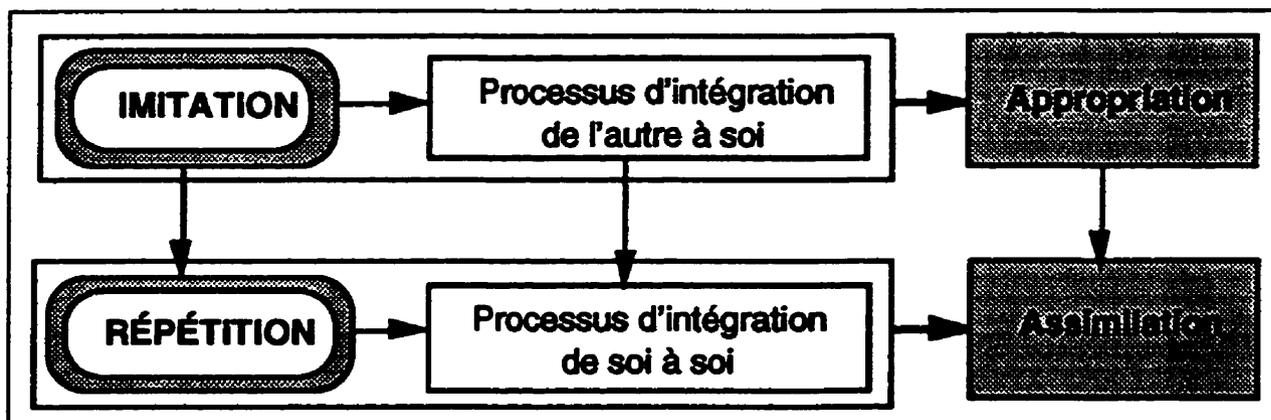
Natorp ne rentre pas dans ces distinctions pédagogiques du savoir transmis et du savoir acquis. Mais il pose résolument le problème de la complexité du contenu de formation en tant qu'expression d'un ensemble déterminé d'objets culturels. *Le contenu de formation n'est jamais refermé. Il se trouve toujours en devenir, compris justement dans les processus de formation. Les objets de connaissance ne sont jamais achevés. Ils représentent toujours des moments passagers dans la dialectique du progrès et de l'accumulation des connaissances*<sup>1</sup>.

Qu'est-ce qui rend possible la formation en tant qu'acquisition des savoirs contenus dans le champ de la culture globale et en tant que processus lié à la dynamique de la relation maître-élève? Comment les connaissances peuvent-elles être légitimement transmises en tant qu'objet d'apprentissage, sans constituer pour autant un contenu achevé de formation devant garantir la perfection de celui qui les reçoit?

---

<sup>1</sup> Natorp, *Ibid.* p.106.

C'est dans le rapport du maître à l'élève que s'insère le hiatus qui marque la coupure entre ce qui est offert par le premier et approprié par le second, entre le savoir que le maître produit et la compréhension qui permet l'assimilation de ce savoir. Il faut distinguer dans cette dynamique relationnelle du maître et de l'élève, les mécanismes d'appropriation qui résultent du rapport au maître et ceux de l'assimilation, qui est l'œuvre de la libre adhésion de l'élève à l'enseignement reçu. Il y a là deux niveaux de processus d'intégration qui se complètent et se renvoient l'une à l'autre dans l'activité de formation en tant que telle mais qui s'opposent dans leur mécanisme de fonctionnement. Ces mécanismes coïncident avec les processus d'imitation et de répétition, à la base de tout apprentissage. Il existe ainsi un ordre d'apprentissage marquant la préséance du maître sur l'élève, de l'imitation du modèle à sa répétition, du processus d'appropriation de l'autre à celui de l'assimilation en soi, de ce qui est devenu sien. Ce double ordre d'apprentissage est à la fois horizontal et vertical. On peut le représenter de la manière suivante:



Les mécanismes d'appropriation résultent des processus d'intégration de l'autre à soi à partir de l'imitation du maître. L'assimilation met en œuvre les processus internes d'intégration du savoir. Elle correspond aux activités de révision, de répétition caractéristiques de la volonté de l'élève exerçant son intellect et sa mémoire dans la compréhension renouvelée des leçons reçues. C'est l'ordre horizontal d'apprentissage déterminant des relations concomitantes entre ces divers éléments favorisant l'appropriation et l'assimilation.

Cependant, la relation pédagogique est marquée par la préséance du maître sur l'élève, de l'imitation sur la répétition. L'élève répète ce qu'il s'est approprié à partir

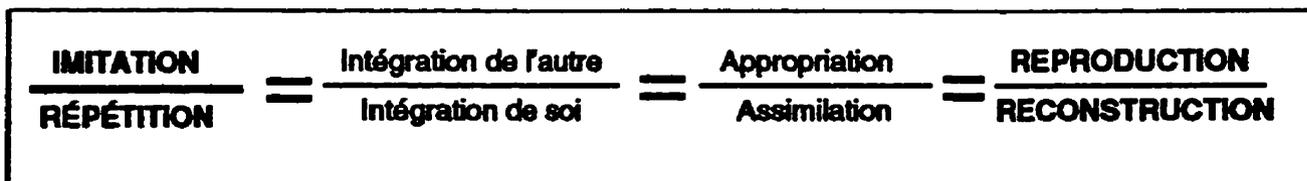
de l'imitation d'un modèle référent. Cette préséance du maître est sanctionnée par la subordination de ce qui est acquis par rapport à ce qui est transmis. Le maître n'évalue l'élève qu'en fonction du savoir qu'il a lui-même transmis et mesure les connaissances acquises qu'en fonction des normes qu'il détermine. Le rapport de l'imitation à la répétition détermine un ordre vertical marquant l'antériorité du premier sur le second. Tout enseignement du maître vise cette imitation et cette appropriation par l'élève de ce qu'il lui présente en tant qu'objet de savoir. L'imitation du maître est pour l'élève la voie d'accès principale lui permettant d'intégrer en lui le savoir de l'autre. Certes, il y a aussi des mécanismes d'auto-apprentissage où le visage du maître disparaît au profit d'une autre source de formation ou d'information, le texte, la machine, l'expérience etc. Cela n'enlève rien à la nécessité du rapport à l'autre comme point de départ de toute relation pédagogique. Car c'est à partir de l'autre que l'être humain se construit une image de lui-même. Mais le maître et son élève ne sont pas des machines, on ne saurait décrire une fois pour toutes comment doivent se faire ces mécanismes d'appropriation. La didactique est davantage un art de la communication qu'une science de l'éducation.

Cependant, si l'imitation a pour objet le maître en tant qu'il modélise le savoir, la répétition est un mécanisme interne, établissant une relation de soi à soi et qui fait appel aux ressources propres de l'élève, en particulier à sa volonté d'assimiler en lui ce qu'il s'est approprié du maître. Chaque élève répète à sa façon... Mais la répétition est marquée du sceau de la subjectivité, et c'est ce chemin de l'imitation à la répétition qui introduit la cassure et rend réversible le processus d'acquisition du savoir. Car l'élève ne répète qu'à partir de ce qu'il a cru comprendre, et la répétition, c'est-à-dire le retour du même au même renferme un élément perturbateur du savoir transmis par le maître. Cet élément perturbateur présent dans chaque répétition relève à la fois de la résistance de l'esprit humain qui ne veut accueillir que le bien qu'il estime désirable et de la capacité critique qui rend suspect tout objet de connaissance. Toute répétition porte en elle des germes de corruption de l'objet à répéter. Le savoir transmis ne coïncide jamais à cent pour cent avec le savoir acquis. La répétition éducative n'est pas une reproduction de l'objet que l'on s'est approprié; elle en est une reconstruction. Et c'est ce qui cause à la fois le maintien de la tradition, puisque l'objet transmis relève du champ culturel, et la remise en question perpétuelle des connaissances accumulées dans le champ de la culture

globale, puisque l'objet acquis, conquis, doit franchir le filtre de libre volonté et de la raison critique qui le reconstruit selon son propre moule.

La machine répète, reformule ce qu'on lui a transmis en mémoire. Il n'y a aucune modification possible de l'information qui lui est prescrite. Chez l'être humain une telle garantie de répétition parfaite est impossible. Cette indétermination constitutive de la nature de l'homme se réveille là dans cet apprentissage pourtant indispensable à sa détermination.

Il est donc nécessaire que le maître évalue l'élève pour obtenir un minimum de garantie que la transmission culturelle, institutionnelle, s'est accomplie dans le respect des normes décrétées par l'institution dont il est le représentant. Cependant, il n'est pas évident que cette évaluation donne toute la mesure du savoir assimilé par l'élève. Il y a un reste qui échappe au contrôle du maître et qui évolue dans le champ d'indétermination de la libre pensée de l'élève. C'est ce reste qui, à la longue, change le rapport au maître et permet le dépassement de ce dernier dans cet enseignement qu'il a lui-même fourni à son disciple. La présence du maître sur l'élève définit ainsi un rapport dialectique, une proportion des rapports du savoir transmis et du savoir acquis, et qui peut se renverser au profit de l'élève devenu son propre maître. Ce renversement est l'une des causes principales du renouvellement du savoir. Ces rapports de savoirs transmis et acquis déterminent les relations de pouvoir et les tensions psychologiques internes qui convertissent les mécanismes d'apprentissage en processus de création de nouveaux types de savoir. Quelque part, dans son rapport au maître qui l'enseigne, l'élève se prépare à le dépasser. L'équation suivante représente cette dialectique de la conversion des savoirs.



Les ordres horizontal et vertical disparaissent au profit de rapports proportionnels marquant le pouvoir d'un ordre sur l'autre. L'imitation permet l'intégration de l'autre, en tant que modèle, lieu de référence du savoir. Elle favorise l'appropriation de ce savoir que mesure le maître dans la capacité de l'élève de reproduire sous une forme ou une autre le savoir ainsi transmis.

La répétition complète, achève, ce que l'imitation du modèle référent expose à l'entendement de l'élève. Celui-ci, dans la révision qu'il entreprend des leçons reçues, reformule à sa manière ce qu'il a compris. Réviser, c'est revoir, reprendre à nouveau. Mais dans cette activité de révision, il y a la double attitude de celui qui ne fait que repasser, répéter ce qu'il a déjà vu et celle plus critique de la mise en examen de ce qu'on s'est momentanément approprié. La répétition marque le rapport de soi à soi. On répète pour soi-même, seul dans son isolement. Mais la répétition est en même temps une conversion du soi imitant l'autre au soi authentifiant sa propre vérité. Et il n'est pas évident que ces deux «soi» coïncident. Le filtre de la volonté libre et de la raison critique interviennent ici pour sanctionner l'écart entre les deux soi, rendre compatible l'assimilation et l'appropriation en soudant ces deux termes de l'apprentissage ou en maintenant l'écart entre eux. C'est pourquoi l'assimilation du savoir par la révision ou la répétition des leçons reçues est en même temps une récréation, une re/conversion<sup>1</sup> de ce qui a été compris dans la première appropriation du mécanisme d'apprentissage. C'est pourquoi la répétition comporte des effets rétroactifs qui reconstituent le modèle reçu en héritage. Juste retour des choses, à la longue, la répétition devient créatrice de nouveaux savoirs par l'entrée en scène de l'imagination qui vient combler l'écart critique entre le savoir reçu et le savoir assimilé, devant être reproduit, reconstruit, donc recréé.

---

<sup>1</sup> Une première conversion a été effectuée dans les mécanismes d'appropriation déterminant les processus de compréhension de l'élève. Comprendre, c'est prendre avec, faire sien, ce qui implique une manière propre à soi d'appréhender les choses, de les convertir en soi-même et pour soi-même.

### 3.2.5. La pédagogie comme programme: le contenu de formation.

Le problème de la dynamique culturelle dans son rapport à la pédagogie se pose dans la constitution des différents champs du savoir que l'on retrouve dans l'espace culturel des objets de connaissance à transmettre. Et le choix des contenus de formation en tant qu'objets culturels propres aux apprentissages, doit être envisagé dans leur relation avec les fondations philosophiques de la pédagogie. *La philosophie de la culture reconnaît trois grands champs d'études: les cultures scientifique, morale et esthétique*<sup>1</sup>. Ces domaines renvoient à trois grandes facultés caractéristiques de l'esprit humain:

- l'intellect favorisant la connaissance de la nature et la domination que l'esprit humain peut exercer sur celle-ci à partir des connaissances acquises.
- la volonté en tant qu'elle s'exerce sur les valeurs morales et permet de guider la conduite humaine vers des buts satisfaisants sur le plan éthique et politique.
- l'imaginaire esthétique qui permet le dépassement de la réalité, et la création d'un monde plus conforme aux aspirations profondes de l'être humain.

À ces trois champs du savoir s'intègre très intimement, selon le penseur néo-kantien, le sentiment religieux qui traverse tous les autres domaines avec l'espérance d'un sur-dépassement des limites de la science, de la morale et de l'esthétique. La conscience religieuse accompagne l'être humain vers sa destinée ultime.

Tout contenu de formation vise ainsi à faire grandir l'homme et à lui permettre de s'accomplir selon ses aspirations les plus profondes. Les cadres éthique et psychologique servent toujours de références aux choix des objets culturels devant faire partie des contenus de formation.

Cette position maintient ouvert le problème philosophique de la pédagogie tel que soulevé dans le troisième volet des questions initiales de ce texte.

Faut-il maintenir à tout instant le rapport du pédagogique au philosophique? Est-il nécessaire qu'à chaque étape du développement des idées pédagogiques, on puisse identifier la question philosophique dont elle est l'explicitation?

---

<sup>1</sup> Ibid. p.108.

La division des contenus de formation et leur articulation avec leurs facultés corrélatives, correspond en fait aux trois grandes questions kantienne caractéristiques de la philosophie.

«Le domaine de la philosophie, nous dit Kant, se ramène aux questions suivantes:

— *Que puis-je savoir? — Que dois-je faire? — Que puis-je espérer? — Qu'est-ce que l'homme? (...) les trois premières questions se ramènent à la dernière.<sup>1</sup>*»

Dans cette perspective,

- la culture scientifique renvoie à l'intellect et correspond à la question kantienne *que puis-je savoir?*
- la culture morale éduque la volonté et répond à la question *que dois-je faire?*
- l'esthétique se rapporte à la recherche de l'authenticité de l'homme total. *Que m'est-il permis d'espérer?* est une question téléologique qui ouvre la voie au dépassement des contraintes de la réalité du présent éphémère.

Enfin, le néokantien, rappelons-le, situe la formation religieuse, comme formation globale, formation libre de la conscience, dernière proposition à la question générale *qu'est-ce que l'homme?*

### 3.2.6. Les contenus de formation: champ et domaine d'application.

Le contenu de la formation doit correspondre aux différentes facultés humaines en jeu dans le processus éducatif. En effet, Natorp distingue dans le champ culturel trois types de formation liés à trois dimensions de la conscience humaine. Les cultures scientifiques, morales, esthétiques correspondent à trois modes d'être de la conscience humaine; la conscience théétique, la conscience morale et la conscience esthétique et religieuse. Cependant, toute conscience est à la fois conscience de soi et conscience de quelque chose... *la conscience repliée sur elle-même et la conscience dirigée vers l'extérieur.* Cette distinction des états de conscience introduit celle de la conscience réflexive et de la conscience pratique, distinction qui devient opérante dans tous les contenus de formation liés aux différentes facultés humaines. Ainsi, dans le domaine de *l'intellectus*, apparaît la différence entre le savoir théorique, et le savoir pratique, la connaissance de la nature et la domination technique que cette

<sup>1</sup> Kant, E. *Logique*, trad. L. Guillermit, 2e éd. Paris, Vrin, 1979.

connaissance permet. Dans le domaine de *la volonté*, cette distinction prend forme dans la différence qui existe entre la prise de conscience morale et l'acte moral. Dans le domaine de *l'imagination esthétique*, on la retrouve dans l'opposition qui régit la différence entre la conception artistique et la création artistique. L'être humain est à la fois pensée et action, «homo sapiens» aussi bien qu'«homo faber». Voilà pourquoi, il produit un champ culturel qui reflète cette double dimension de sa nature. Mais à l'inverse, le contenu de formation qui émerge de ce même champ culturel renvoie à cette dualité théorie et pratique caractéristique de tout processus d'apprentissage.

Le tableau suivant établit les rapports entre les champs et les domaines d'application des différents contenus de formation et les résultats espérés par la réalisation de ces activités de formation.

Champ et domaine d'application	Résultat visé par le processus de formation
<p>● la culture scientifique concerne la formation de l'intellect.</p>	<p>La connaissance de la nature, c'est à la fois la connaissance théorique et technique favorisant ainsi la connaissance des lois de la nature et en même temps le contrôle de l'homme sur la nature, en vertu de cette connaissance.</p>
<p>● la culture morale concerne la formation de la volonté.</p>	<p>La formation morale permet d'établir la différence entre la prise de conscience morale et l'acte moral. Cette formation éduque la liberté de l'individu et lui fait prendre conscience de sa responsabilité civique permettant ainsi la réconciliation de la liberté individuelle et les exigences de la vie en société.</p>
<p>● la culture esthétique forme l'imagination créatrice.</p>	<p>La vision esthétique du monde vise à réconcilier l'être et le devoir être à travers la création de formes imaginaires libérées de la tutelle de l'intellect et de la volonté morale. Cependant la vision esthétique puise ses sources à la fois dans les objets naturels appartenant au domaine de l'intellect et dans les expériences sociales issues des hésitations de la volonté morale.</p>
<p>● la formation religieuse fait prendre conscience à l'homme de sa finitude....</p>	<p>La formation religieuse vise à conduire l'homme vers les limites de sa finitude et l'invite au dépassement de lui-même et de son savoir. C'est une formation à la liberté de conscience.</p>

Comment articuler ces différents contenus de formation entre eux?

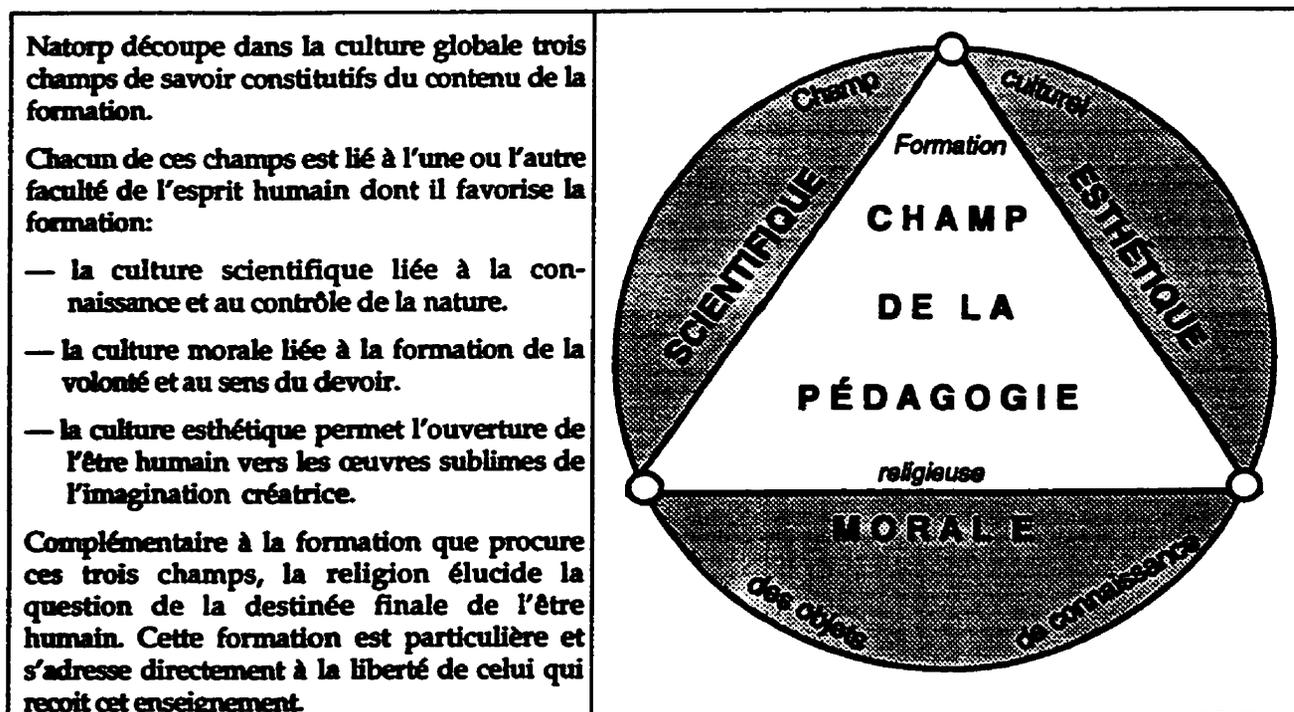
Une fois établis les domaines d'application de chacun de ces contenus, il faut maintenant étudier leur spécificité. Cela permettra de comprendre les éléments qui composent leurs divers contenus de formation.

Il faut tout d'abord distinguer les trois grands domaines de formation, scientifique, morale et esthétique, qui constituent les contenus de formation et qui se partagent le champ de la pédagogie. La formation religieuse occupe un espace particulier à l'intérieur du champ de la pédagogie. Elle ne dispose pas d'un objet spécifique de formation fondamentalement distinct des deux autres. Au contraire. Elle se sert des autres pour asseoir sa propre vérité dans l'affirmation d'une vérité absolue, transcendante, inaccessible à la raison immanente.

La représentation des contenus de formation doit ainsi montrer la manière dont chaque contenu se situe dans un axe pédagogique qui lui est propre et qui s'articule aux deux autres en les complétant ou en s'opposant à elles.

### Les contenus de formation:

Formation scientifique, morale, esthétique et religieuse.



Chacun de ces champs contribue à sa manière à déterminer le champ de la pédagogie. Cependant, ces diverses contributions sont intégrées dans un même espace pédagogique et se recoupent suivant les facultés qu'elles doivent former.

### Les contenus de formation:

#### Champ et domaine d'application.

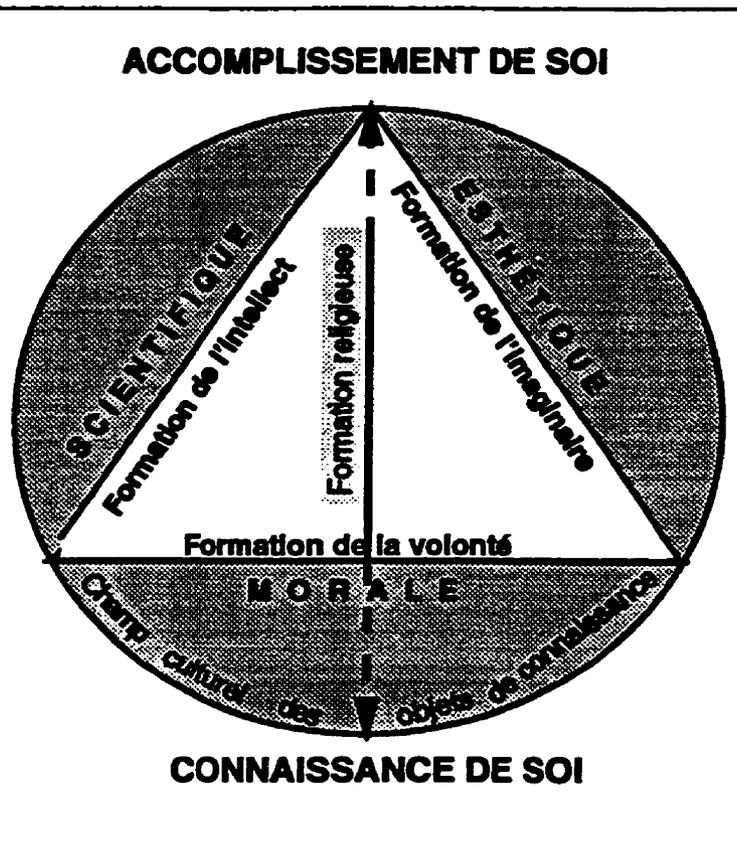
Cette articulation des champs du savoir à des facultés particulières, renforce le caractère spécifique du type de formation auquel chacun de ces champs contribue et cela maintient en même temps l'unité de la conscience. Car, tout progrès humain est progrès de connaissance et finalement progrès de la conscience humaine.

— le domaine de l'intellect touche tout ce qui est donné dans l'espace - temps, mais uniquement cela...

— la volonté s'élève au-dessus de la connaissance causale. La volonté est ainsi déterminée par sa loi propre et transcende celle de l'espace-temps de la causalité physique.

— l'imagination créatrice crée un monde idéal, au-delà des contraintes matérielles et morales de la réalité et qui coïncide avec le désir de l'homme d'habiter un monde conforme à ses aspirations.

La formation religieuse traverse l'ensemble du champ pédagogique et accompagne l'homme vers sa destinée finale.



À chacune des composantes du contenu de formation est associée une analyse de leur type de formation ainsi que les limites de leur contribution.

#### ① — Le domaine de l'intellect.

Le domaine de l'intellect englobe la connaissance théorique des phénomènes de la nature et la domination technique qui en résulte grâce à l'application du principe de causalité<sup>1</sup>. Tout le monde des corps physiques déterminés par l'espace-temps tombe sous la coupe de l'intellect: la physique, la chimie, la biologie, l'anthropologie

<sup>1</sup> Ibid. p. 109.

physique etc., toutes disciplines tributaires des mathématiques pures qui leur servent de fondement méthodologique. À ces sciences pures, on peut adjoindre les sciences appliquées qui sont leurs branches techniques correspondantes: comme les mathématiques appliquées, les techniques biologiques ou biogénétiques et une bonne partie de la psychologie expérimentale qui se rapproche de plus en plus des sciences de la nature.

Cependant, les sciences de la nature ont leurs limites du fait qu'elles sont soumises aux lois physiques de l'espace-temps. L'entendement à lui seul n'occupe pas tout le champ de la conscience théétique. En effet la conscience est certes enfermée dans la nature, elle est un effet de la sélection naturelle dans sa lutte pour le triomphe du meilleur, mais la conscience transcende aussi la nature. C'est pourquoi, elle peut l'examiner, la contempler et même la transformer. Ainsi l'homme apprend à dominer la nature. Mais surtout, il est capable grâce aux possibilités universelles de la conscience, de transmettre les connaissances acquises, de les accumuler et de marquer dans le temps les progrès de sa civilisation.

## ② - Le monde de la volonté et les critères de formation du vouloir humain.

La volonté transcende à son tour la connaissance causale lorsqu'il s'agit d'une décision qui ne concerne pas directement des objets physiques, mais l'être humain lui-même dans son indétermination fondamentale. Rien n'est décidé d'avance étant donné le caractère aléatoire des possibilités qui s'offrent à l'entendement. La décision balance, hésite entre des choix divers. Le principe de la décision pratique relève finalement d'une question théorique. Le «Que dois-je faire?» kantien traduit bien le dilemme auquel se trouve confrontée la conscience morale et la volonté qui guide la conduite humaine. Le but ultime du débat moral serait de trouver une coïncidence parfaite entre la décision individuelle et celle que pourrait prendre l'ensemble des citoyens de la communauté. «Agis de telle sorte que tes principes d'action puissent devenir des préceptes universels».

La connaissance pratique (ce qui doit être ou doit se passer) découle ainsi de la connaissance de la réalité (ce qui est / ce qui se passe) et de la confrontation théorique des choix multiples. Cette connaissance pratique n'est pas sans plus un désaveu de ce qui est, mais une exigence de la volonté morale responsable de rectifier ce qui fait défaut pour faire coïncider ce qui est et ce qui doit être. La connaissance de la réalité appartient ainsi au domaine de la causalité mais la connaissance morale ne peut se

réduire à cela étant donné le caractère hypothétique du changement à réaliser pour rendre cette réalité conforme à ce qui doit être. Les insuffisances théoriques de la connaissance pratique ne constituent pas une négation de l'action à entreprendre. Au contraire, connaître la réalité permet de mieux se conduire et éclairer l'engagement que l'on s'apprête à faire. Il y a donc un espace commun que partage la connaissance morale et le savoir causal sous juridiction de l'intellect. L'être humain doit réfléchir avant d'agir. Et plus il sait pourquoi il doit agir, mieux son action sera éclairée et éclairante pour les autres. *L'homme veut uniquement lorsqu'il comprend, et il comprend quand il le veut...*<sup>1</sup>

Dans l'action à entreprendre on distingue alors, ce qui appartient à l'ordre de la fin et ce qui est moyen en vue d'une fin. Le devoir se situe dans la réalisation du moyen en vue d'atteindre une fin déterminée d'avance en tant que fin. Car tout autant qu'un but atteint n'est qu'une étape vers une autre fin connue d'avance, ce premier but devient moyen et l'exigence du devoir rebondit vers l'atteinte de ce nouveau but jusqu'à ce que l'on parvienne à ce qui est vraiment considéré comme la fin des fins. La volonté est ainsi déterminée par sa loi propre, qui est celle de viser un but final. Et l'effort de volonté ne se conçoit que dans la dynamique de ce manque à combler entre le but immédiat bientôt converti en moyen et le but final, toujours en phase de rebondissement. La confrontation du vécu en tant qu'expérience des contraintes de la réalité et du désir en tant que volonté agissante est le lieu d'expression du combat permanent de l'homme pour améliorer ses conditions d'existence. L'être humain est un perpétuel insatisfait. La satisfaction serait la mort de l'effort. Elle ne serait que le symptôme d'une déchéance, comme le montrait Platon dans cette sombre peinture des prisonniers enchaînés de la caverne des ombres.

### ③ - Le monde de l'art et de la formation esthétique.

Au-delà du monde des objets et de la réalité sociale s'élabore le monde de la conscience esthétique ou de l'art. Ce monde renvoie à un contenu de formation différent des deux autres mais empreint d'authenticité et constitué d'une forme de connaissance qui lui est particulière.

---

<sup>1</sup> Ibid. p. 116.

La spécificité de la formation esthétique consiste en ceci que la vérité théorique (de l'être) et pratique (du devoir) est dépassée dans la construction du monde idéal. Ces deux vérités (théorique et pratique) semblent s'opposer l'une à l'autre et dans cette controverse, leur unité demeure difficile à réaliser. Celle-ci devient alors la tâche de l'imaginaire artistique. Ainsi, la vision esthétique du monde transcende la vérité théorique (de l'être) et pratique (du devoir). Elle cherche à les faire coïncider mais sans y parvenir vraiment; cependant, dans le projet qu'elle soumet à la conscience elle cherche cette unification du monde idéal et du monde réel. Elle soutient ainsi l'effort de la volonté dans sa marche vers un monde meilleur.

La formation esthétique a ses propres lois. Elle n'est pas une simple reproduction de la réalité naturelle et elle n'est pas soumise non plus aux contraintes de la volonté morale. Elle permet ainsi que le monde de l'expérience vécue ne soit jamais fermé sur lui-même et que son projet, en tant que création artistique, ne soit pas confondu avec le monde de la réalité physique et sociale. Certes, il ne faut pas séparer entièrement la vision esthétique de ses bases naturelles et sociales. Le témoignage des enfants nous montre en effet qu'il n'existe pas de réelle coupure entre le monde de leur fantaisie imaginative et celui de la réalité. *L'âme de l'enfant vit encore entièrement dans l'activité spontanément créatrice*<sup>1</sup>. Il n'y a pas encore cette dichotomie entre le «ce qui est», «ce qui doit être» et ce qui se passe dans leur imaginaire. Le fantasme du «gros-loup-qui-rôde-dans-les-parages» se confond avec le gros loup aperçu pour de vrai dans l'enclos du voisin, sous la forme d'un petit chien. Mais pour l'enfant cela ne change en rien la réalité du petit chien qu'il soit considéré en même temps comme le gros loup... L'enseignement scolaire évacue cet imaginaire fantaisiste et le remplace par la raison triomphante qui met à l'écart le vécu esthétique au profit de ses propres normes. Cette séparation du réel et de l'imaginaire doit s'opérer, c'est le rôle de l'école de le faire. Mais Natorp constate le déclin du sens esthétique et demande de considérer d'autres moyens pour relancer la formation esthétique.

#### ④ - La formation religieuse.

À côté des trois composantes fondamentales de la culture humaine, science, moralité et esthétique, la religion aspire elle aussi à fournir une formation qui lui est spécifique. Elle n'occupe pas un champ spécialisé dans le contenu global de

---

<sup>1</sup> Ibid. p. 118.

formation comme c'est le cas pour les trois autres, mais sa prétention est de les traverser toutes et de les dépasser dans un effort ultime de conduire l'homme vers sa fin. Elle rentre ainsi en conflit avec les trois autres contenus de formation qui veulent eux se limiter à ce qui est proprement humain:

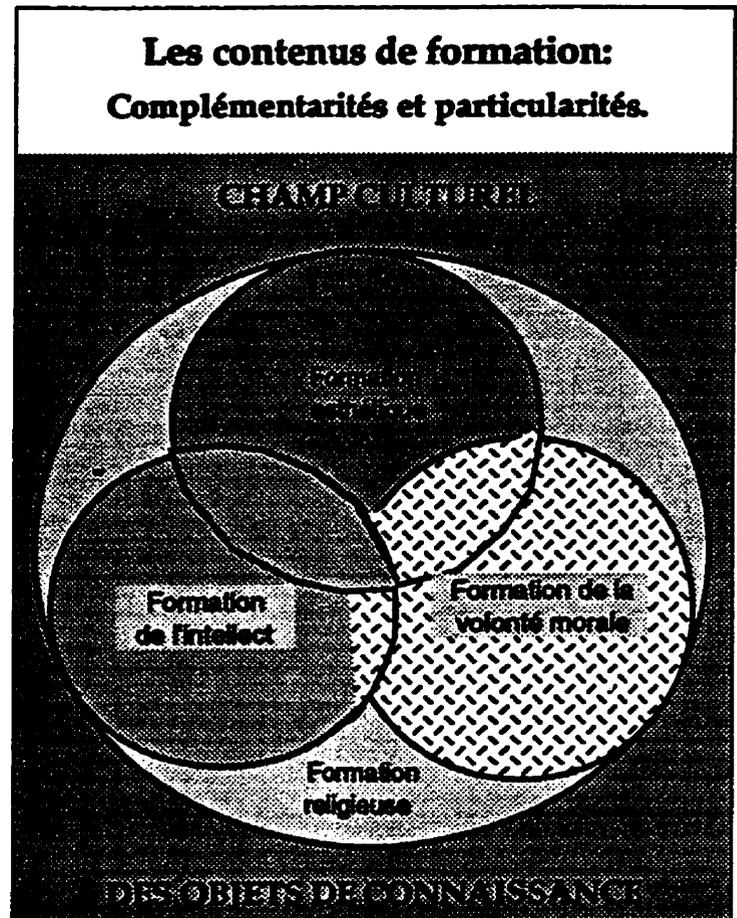
- face à la science, dans la mesure où elle prétend s'affirmer comme connaissance du transcendant, théorie scientifique sur Dieu (théologie = science de Dieu), elle se heurte aux questions de la raison critique qui ne peut accepter l'irrationnel (ce qui échappe à la raison) comme objet de science.
- la religion veut mettre l'homme dans une relation personnelle avec une transcendance. Elle établirait ainsi la relation d'une volonté libre immanente à la réalité naturelle et sociale donc soumise à la culpabilité avec une volonté transcendante qui pourrait l'élever au-delà de la culpabilité et de la dure réalité de la fissure morale (entre l'être et le devant être). La religion rentre alors en conflit avec les attributs de la conscience morale qui exigent que la conduite humaine soit soumise aux règles strictes de la raison pratique refusant de combler la fissure entre devoir et être aux sources de la culpabilité et des conflits de valeur.
- et enfin, dans la mesure où la religion vient occuper l'espace du symbolique par la présence englobante du divin, elle rend «vulnérable» la symbolique artistique proprement humaine, en la soumettant ainsi à une vision autre que celle pour laquelle l'artiste l'avait simplement conçue.

La transcendance religieuse ne peut être ainsi intégrée convenablement avec les autres sphères du contenu de formation. Mais malgré cette opposition, elle les traverse et les déborde dans cette ouverture qu'elle offre pour combler les manques inhérents aux limites des connaissances humaines. La formation religieuse ne se fait pas à côté des autres contenus de formation, mais elle vise l'unité de la conscience universelle réconciliée avec elle-même dans la résolution de la dichotomie du devoir et de l'être.

Si la religion a son origine dans l'homme lui-même, il est donc possible de résoudre le conflit entre religion et humanité. L'éducation religieuse vise l'éveil de la conscience autonome. Et les réponses à ces questions dernières que propose le discours religieux, c'est à chacun de les assumer pour lui-même. L'éducation religieuse est ainsi une éducation de la conscience libre.

Cette analyse néo-kantienne des contenus de formation a permis de situer leurs contributions respectives. La représentation ci-contre tente de faire ressortir les complémentarités et les particularités de ces divers contenus.

Dans cette représentation, l'on peut remarquer comment les trois ensembles de la formation de l'intellect, de la formation morale et de la formation esthétique s'interpénètrent, se complètent et se différencient en même temps. La formation de l'intellect et celle de la volonté morale se partagent une partie du champ de la causalité et de la connaissance de la réalité physique et sociale. La formation esthétique se base sur les deux formations antérieures, mais va plus loin dans son projet de faire coïncider le devoir et l'être. La formation religieuse reste une formation globale qui déborde le champ des trois autres.



Tous ces contenus de formation reposent sur des objets de connaissance que l'on retrouve dans le champ culturel global du savoir.

Une réflexion philosophique sur la genèse des idées pédagogiques doit commencer par constituer les fondations philosophiques de toute pédagogie. Comme nous verrons plus loin, ces fondations seront définitivement mises en place dans le cadre de la pensée pédagogique grecque. Cela nous permettra de mieux saisir comment la genèse des idées pédagogiques et leurs fondations psychologiques et éthiques ont été progressivement constituées tout au long de l'histoire. Il faut donc remonter aux origines de l'humanité et examiner comment les premières sociétés humaines ont préparé le chemin qui donnera naissance à la pensée pédagogique dans sa forme classique grecque.

Il faut faire valoir une vision dynamique, évolutive de la genèse des idées pédagogiques. La perspective anthropologique et dialectique décrit cette autre forme de genèse corollaire à celle effectuée par le penseur néokantien. Elle montre comment les fondations philosophiques, psychologiques et éthiques se sont construites dans des moments précis de l'évolution humaine. Ces divers moments coïncident avec trois principes fondateurs qui recourent sous un autre point de vue les trois axes qui ressortent des analyses représentées dans les schémas des pages 47 48 et 49. Cependant, il ne s'agit pas d'une coïncidence purement mécanique étant donné que les deux perspectives critique et anthropologique diffèrent par leur démarche logique. Dans un cas, il s'agit d'une logique synchronique qui essaie de trouver les fondations philosophiques déterminant la structure immédiate des relations entre philosophie et pédagogie. Dans l'autre cas, on fait appel à une logique diachronique qui décrit la façon dont se sont construites au fil du temps les divers niveaux constitutifs de la pédagogie.

Du point de vue de l'analyse anthropologique, complétant d'un point de vue plutôt diachronique la perspective synchronique de l'analyse critique, on peut distinguer trois principes fondateurs de toute pédagogie émergeant progressivement de l'évolution des sociétés humaines:

- la pédagogie est prise en charge, technique de transmission des savoirs et savoir-faire visant à assurer l'existence quotidienne des hommes vivant en société.
- la pédagogie constitue elle-même un savoir, réflexion sur les techniques de transmission afin de les rendre plus performantes.
- enfin, la pédagogie est expression des idées philosophiques de son époque, liée au projet de société visant à former le type d'homme promu par les valeurs sociales.

#### **4. Éducation et indétermination fondamentale de l'être humain: perspective anthropologique.**

##### **4.1. L'éducation comme processus de détermination de l'être humain.**

L'être humain est à ce point indéterminé dans son inachèvement que dès son entrée dans la vie, il est pris en charge par la communauté dans laquelle il naît. Sans cette prise en charge, livré à lui-même, il risque de ne pas survivre aux exigences de ses propres besoins. Cette nécessité de prendre en charge dès sa naissance le petit être humain est le premier fondement de l'éducation. À la fois processus de socialisation et d'achèvement de soi, toute éducation répond à ce double mouvement d'appropriation de soi, et d'intégration sociale en tant que sujet particulier, porteur de multiples possibilités. Plusieurs étapes déterminent ce processus, et chacune de ces étapes fait rebondir le problème originel déterminant les rapports entre éducation et indétermination fondamentale de la nature de l'homme. On peut ainsi se représenter ce premier fondement de l'éducation qui marque la cassure de la nature à la culture et qui crée cet espace d'indétermination constitutive de l'être humain et de sa liberté fondamentale.

##### **4.1.1. À la naissance, l'éducation du corps et de ses besoins.**

Ainsi donc, dès la naissance de l'être humain se profilent les relations éducatives qui le déterminent culturellement. Naître en milieu africain ou européen, naître dans une caverne aux premiers temps de l'humanité ou dans un hôpital moderne identifie l'homme que l'on s'apprête à être. Car la manière dont les besoins primaires seront satisfaits n'est pas la même d'une culture à l'autre et d'une époque à une autre.

- Apprendre à reconnaître les besoins de son corps et à se les approprier;
- Reconnaître les personnes de son entourage et réagir en fonction d'elles;

telles sont les premières formes éducatives qui déterminent le rapport de l'enfant à son milieu culturel.

Les problèmes d'éducation se posent déjà. Le langage du corps est pour l'enfant naissant un apprentissage. Apprendre à reconnaître ses besoins et à les exprimer. Apprendre à reconnaître les parties de son corps et bientôt à les identifier. Et

**l'appropriation de son corps propre en tant que futur sujet exige cette relation aux parents pourvoyeurs, seuls capables de répondre aux réclamations de leur progéniture et de lui permettre de se reconnaître en tant qu'être soi. À la différence des autres espèces animales, conduites par leurs instincts à prendre en charge leur progéniture pour un temps déterminé et selon des modalités inscrites dans leur nature, l'être humain n'est soumis à aucun code naturel qui indique la manière dont cette prise en charge doit se faire. L'enfant finit par s'habituer aux modes de satisfaction que lui impose son entourage. Et qu'on prenne soin de lui en le trimbalant sur le dos partout où la mère s'en va ou bien qu'il reste couché dans un berceau, cela n'est inscrit nulle part dans une nature de l'espèce. L'enfant apprend ainsi à se reconnaître en tant que corps dans les limites inscrites par son milieu. Cette reconnaissance est œuvre éducative et le contraint bientôt à conformer ses réclamations en fonction des habitudes de ceux qui s'occupent de lui. Appropriation progressive de son corps dans l'expression de ses besoins et socialisation de ce même corps dans la conformité des diverses satisfactions nécessaires à son existence avec les habitudes sociales et culturelles de son entourage, telles sont ces deux vecteurs qui vont déterminer tous les processus ultérieurs des formes éducatives.**

**L'appropriation du corps constitue la première phase de l'éducation. Les autres phases complètent... mais le rapport éducatif est déjà établi. Du langage des besoins à celui du sens ultime, les processus éducationnels qui permettent le passage de la première forme de langage à la seconde restent fondamentalement les mêmes. Partout où il y a éducation, s'établit la relation d'un éducateur et d'un éduqué. Et partout cette relation est médiatisée par des objets techniques qui s'offrent comme objets d'apprentissage. Cependant, lorsque la relation éducative met l'accent sur les processus d'appropriation de soi, cette part d'indétermination constitutive de la nature humaine exige un espace d'incertitude que seul le sujet éduqué peut résoudre. L'éducation ne peut jamais être une mécanique parfaite dont les rouages seraient adaptés aux différentes situations humaines. Un élève n'apprend bien que ce qu'il veut bien apprendre. Et là, le maître éducateur n'y peut rien, ni les objets techniques non plus. Certes, il existe des techniques de motivation qui aident à l'apprentissage. Mais cela ne remplace pas la volonté de l'élève. Quelque part, il existe un impondérable lié à la liberté de l'apprenti. Et cette liberté naissante, dans cette indétermination constitutive de la nature de l'homme, est en opération chaque fois qu'un être humain s'approprie ou exprime une émotion, un sentiment, un**

besoin, une idée, un état d'âme ou un état d'esprit, que ce soit dans les premiers instants de la vie ou les derniers moments de la vieillesse.

Comment déterminer l'indéterminé? Comment déterminer une liberté? Comment éduquer un sujet à la liberté? Telle est la première difficulté de toute relation éducative. Aporie fondamentale, cette question à la genèse des idées pédagogiques donnera lieu à toutes sortes de théories mettant l'accent soit sur les processus de détermination, pédagogie autoritaire, directivisme, soit sur les dynamismes de liberté, pédagogie active, pédagogie du «s'éduquant».

#### 4.1.2. L'éducation comme processus de socialisation.

Cependant il ne suffit pas d'amener l'individu à pouvoir déterminer sa liberté. Encore faut-il qu'il puisse s'intégrer en même temps dans le modèle social préconisé par sa culture. L'éducation se dote ici de tout cet appareillage technique capable d'assurer la transition entre les premiers éducateurs penchés sur le berceau de l'enfant et ceux plus spécialisés capables de transmettre les différents niveaux de savoirs hérités du passé et remis à jour par les nouvelles générations. Dès sa naissance, la question éducative se pose pour cet enfant en phase de croissance. À la fois être social et individualité marquée du sceau de l'imprévisible, il est appelé en tant qu'individu à devenir ce que fera de lui sa société mais en même temps, en tant que sujet libre, il devra effectuer un choix personnel à travers le cadre culturel de son existence. Comment choisir ce qui est déjà déterminé par la culture? Autre aporie de la relation éducative qui transfère des institutions sociales à l'individu le pouvoir de décider de son avenir et de celui de la société elle-même.

Dans les sociétés animales l'ordre social est déterminé à l'avance et chacun joue le rôle que lui octroie l'instinct grégaire légiférant pour l'ensemble des individus de l'espèce. Dans l'ordre culturel, la différenciation sociale qui place les individus les uns au-dessus des autres n'est pas un fait de nature. Ici les processus éducationnels interviennent pour réguler les rapports sociaux et permettre à chacun de se situer dans l'ordre déterminé par le modèle social en question.

L'éducation se présente ainsi comme étant à la fois socialisation et appropriation de soi. Mais dans les deux cas, elle ne règle pas le problème de cette indétermination constitutive de la nature de l'homme. Elle ne fait que le reporter à un étage

supérieur. Si l'homme est à la base le produit de son éducation, pourtant à aucun moment de sa vie, on ne peut le réduire à n'être que cela. Il y a toujours un «quelque chose de reporté», une ouverture à autre chose que ni l'éducation, ni le contrat social n'arrive à déterminer une fois pour toutes. Si l'indéterminé est ainsi aux origines de l'homme et des processus éducationnels appelés à le former, on retrouve encore ce même indéterminé comme lieu de son futur, jamais atteint, toujours projeté comme un horizon se déplaçant au fur et à mesure que l'homme s'avance vers son achèvement. Indéterminé dès sa naissance, l'homme le devient aussi dans le projet qu'il se donne pour se réaliser en tant qu'être libre.

#### 4.1.3. L'éducation comme processus de réalisation de soi.

Mais il n'y a pas seulement cette double question du comment qui fait problème dans la genèse de la pédagogie, il y a surtout l'autre question, celle du pourquoi liée à toute la problématique du sens de l'existence humaine. Pourquoi l'homme? Pourquoi l'histoire et pourquoi le langage? Cette indétermination qui creuse le fossé entre l'homme et l'animal ne porte en lui-même aucun sens. À l'appropriation du corps et des mécanismes de survie, il faut adjoindre maintenant les questions du sens et des langages du sens. Les besoins satisfaits ne suffisent pas à combler les appétits de l'enfant. Il y a aussi et en même temps le désir de l'autre, désir de la mère et de ses caresses, désir du père et de sa protection, et bientôt le langage du corps prend forme dans le langage des mots et du sens et la parole signifiante désigne les jeux du désir. Pour quoi vivre? Le tracé de l'existence humaine n'est inscrit nulle part dans une fatalité ou une destinée «a priori» conçue pour lui. Il n'est de sens que ce qui est créé par l'homme lui-même. Pourquoi celui-ci ou celle-là sont nés? Nul ne le sait a priori. De plus, les expériences que les êtres humains sont appelés à vivre n'ont pas de sens en elles-mêmes. C'est à chacun à s'approprier le sens qu'il doit donner à son existence.

L'éducation intervient là aussi pour indiquer un sens possible et transmettre des valeurs. Mais pourquoi tel sens plutôt que tel autre? Pourquoi dire ceci, indiquer cela comme norme pour la conduite? Pourquoi la liberté, si celle-ci ne peut s'exercer que dans une ligne de conduite tracée par des normes morales que l'éducation s'exerce à inculquer? Le Bien contre le Mal, le Vrai contre le Faux, voilà des valeurs que toute éducation cherche à transmettre. Par conséquent, toute pédagogie, par delà

les questions techniques que soulèvent les mécanismes de transmission, reste liée à des valeurs fondamentales qui constituent le commencement et la fin de sa raison d'être. Tenter de transmettre des valeurs à quelqu'un et permettre à celui-ci de promouvoir ses propres valeurs, voilà les préoccupations premières de tout système éducatif. Mais pourquoi promouvoir certaines valeurs? et pourquoi vouloir former tels types d'hommes? Ce sont là d'autres questions aux origines de la pédagogie qui maintiennent ouverte la question fondamentale de l'indétermination de l'être humain.

Cependant, ces différents niveaux de questionnement ne surgissent pas toutes en même temps. Le bébé naissant ne pose pas le problème de son avenir. Trop tôt. Le vieillard en voie d'achèvement de sa vie ne pose plus le problème de son avenir. Trop tard. Quelque part entre ces deux pôles de son existence, l'être humain franchit des étapes qui correspondent à différents moments de son processus éducatif. L'enfant grandit et avec lui grandit aussi son processus d'apprentissage. Il apprend à mieux se connaître, à s'émanciper de certaines de ses pulsions au départ incontrôlables, mais il s'intègre de mieux en mieux dans sa culture propre en se rendant plus responsable de lui-même et de ses semblables.

#### 4.2. Les différents niveaux de l'activité éducative.

##### 4.2.1. Les processus d'appropriation de soi.

Les *Fondations philosophiques de la pédagogie* distinguent les deux grandes fondations psychologiques et éthiques de la pédagogie. C'est comme si dans une architecture on examinait les éléments de la structure telle qu'elle se présente, une fois la construction terminée. L'examen anthropologique sépare les différents niveaux et fait le montage des pièces de l'architecture comme si la construction était en train de se faire. On peut distinguer ainsi trois grands niveaux d'apprentissage dans les processus de socialisation et d'appropriation de soi. Ces trois niveaux correspondent aux trois dimensions techniques, scientifiques, philosophiques à la genèse de la pédagogie:

- appropriation de son corps propre et socialisation des besoins primaires, tel est un premier niveau d'éducation devant résoudre le problème de cette indétermination;

- appropriation de soi, en tant que sujet pensant, être de langage nécessitant l'acquisition de savoirs et savoir-faire sociaux et culturels;
- appropriation de son être propre dans la perspective d'un projet de vie lié aux ressources de son milieu et au cadre culturel mis en place pour la réalisation d'un tel projet.

Ces trois niveaux de formation sont inséparables dans la mise en place de tout système éducationnel, parce qu'ils correspondent aux différents moments du développement de l'être humain d'une part, et d'autre part aux facteurs sociaux historiques aux origines des sociétés humaines. Ontogenèse et phylogenèse coïncident dans la manière dont se réalisent les processus formateurs. La mise en place des systèmes d'éducation récapitule la manière dont les sociétés se sont dotées de leurs propres savoirs et savoir-faire. C'est pourquoi l'on peut comprendre que le développement des individus d'une société est fonction du développement de leur société, et à l'inverse, les progrès d'une société dépendent de la capacité de ses membres de générer par leur dynamisme le progrès de leur société. Et pourtant, l'interdépendance de ces développements n'est pas homogène et ne conduit pas à faire table rase des différences individuelles. Dans cette perspective anthropologique, la genèse des idées pédagogiques désigne ce processus d'émergence de ces trois moments de développement éducationnel qui permettent aussi bien à l'individu qu'à sa société de se réaliser en tant qu'individu et en tant que société humaine. Quelles sont les idées aux origines de ces trois moments? Dans une perspective hégélienne, on pourrait dire que ces trois moments constituent une triade dialectique.

Dans un premier temps, l'indétermination originelle d'où émerge l'être humain constitue un dépassement des déterminismes naturels. L'homme naît indéterminé.

Cependant, cette indétermination trouve les modalités de sa détermination dans les processus éducationnels visant à rendre l'homme conforme à un modèle culturel spécifique. Mais cette conformité n'est jamais parfaite, ni achevée. Elle constitue un moment de négativité visant à régulariser ce qui, dans l'inachèvement constitutif de l'être humain, pourrait le conduire aux abîmes du désordre et de la violence brute. Ce second moment ne fait que contribuer à la réalisation de cette indétermination première en délimitant des espaces de liberté propices au projet d'existence contenu dans les virtualités du premier moment d'indétermination.

Enfin, l'homme peut ainsi s'orienter dans un projet qui lui est propre, défini par une volonté libérée quelque peu des tendances qui constituent un frein à son épanouissement en tant qu'être humain. Parce qu'il est au départ indéterminé, inachevé, l'être humain est fondamentalement liberté, et la reconnaissance des bas-fonds de l'inconscient n'altère en rien cette liberté constitutive de sa nature. L'éducation vise à favoriser l'éclosion de cette liberté en permettant le contrôle des pulsions héritées de la nature.

Il existe ainsi différents niveaux de mise en place de la pédagogie dans la genèse de ses constituants. Les étapes de cette genèse sont tributaires des conditionnements socio-historiques qui ont marqué l'évolution de l'humanité. Certes, on retrouve dès la naissance des premières sociétés tous les éléments nécessaires à l'émergence future de la pédagogie. Les techniques de socialisation déjà en usage dans les espèces animales inférieures s'accomplissent chez l'être humain dans le nouveau contexte créé par l'apparition du langage et de la conscience. Mais ces techniques de socialisation ne sont pas séparables des relations intersubjectives qui favorisent la prise en charge de soi. Chez l'être humain, l'éducation est à la fois processus de socialisation et démarche d'actualisation de soi.

**4.2.2. La pédagogie comme processus de socialisation et démarche d'actualisation.**

Ainsi, suivant que l'on considère le point de vue social ou le point de vue intersubjectif de la pédagogie, on pourra la présenter sous deux aspects dialectiquement complémentaires.

<b>La pédagogie comme processus de socialisation</b>	<b><i>La pédagogie comme démarche d'actualisation de soi.</i></b>
<p>— <b>La «pédagogie» comme technique.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La pédagogie comme technique de prise en charge. (savoir et savoir-faire)</li> <li>. La pédagogie comme système de communication</li> <li>. La pédagogie comme technique de langage</li> </ul> <p>— <b>La pédagogie comme science</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La pédagogie comme science, connaissance théorique des méthodes d'enseignement</li> <li>. La pédagogie comme science particulière délimitée par des objets spécifiques</li> <li>. La pédagogie comme projet, visant l'accumulation des savoirs.</li> </ul> <p>— <b>La pédagogie comme problème philosophique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La pédagogie comme système de connaissance général.</li> <li>. La pédagogie comme recherche de vérité</li> <li>. La pédagogie comme projet global de formation de l'être humain.</li> </ul>	<p>— <b><i>La «pédagogie» comme art.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>La pédagogie comme processus de détermination de l'être humain</i></li> <li>. <i>La pédagogie comme art d'enseigner</i></li> <li>. <i>La pédagogie comme espace de liberté et de sens.</i></li> </ul> <p>— <b>La pédagogie comme culture...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La pédagogie comme savoir, enrichissement de l'esprit</li> <li>. La pédagogie comme exercice d'auto-apprentissage</li> <li>. La pédagogie comme lieu de création et de recreation de nouvelles idées.</li> </ul> <p>— <b>La pédagogie comme mode d'être et de penser.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La pédagogie, comme savoir-être</li> <li>. La pédagogie comme recherche du mieux-être.</li> <li>. La pédagogie comme accomplissement de soi.</li> </ul>

**4.2.3. Les trois niveaux de mise en place de la pédagogie.**

Il y a donc trois niveaux de mise en place de la pédagogie. Et à l'intérieur de ces trois niveaux, différentes phases qui permettent à chacun de ces niveaux de se mouvoir à travers des tensions et des contradictions internes. Par exemple, la pédagogie commence par être technique de prise en charge et en même temps processus de détermination de l'être humain dès sa naissance. Elle met en place un système de communication pour la transmission de savoirs et de savoir-faire. Ce système de

communication fait appel à des objets techniques simples ou sophistiqués qui génèrent diverses formes d'apprentissage. Mais ces apprentissages ne peuvent occulter la relation intersubjective, qui détermine le lieu de transition de la pensée de l'un vers l'autre. Partout, la dimension objective, technique, de la pédagogie se heurte à la subjectivité irréductible des acteurs. En effet, ces derniers jouent leur rôle dans la démesure du désir, de la volonté d'être plus que les objets présentés à leur entendement. Finalement, la pédagogie opère dans le langage en tant que technique de langage. Elle vise à promouvoir l'être humain dans ses possibilités éducatives les plus fondamentales. Mais ce lieu de langage est en même temps espace de liberté, possibilité de création, de renouvellement du sens de ce qui a été transmis.

La pédagogie commence par être technique de prise en charge. À ce niveau, on ne saurait distinguer vraiment les frontières entre pédagogie et éducation. Car il s'agit là d'activités dictées par les nécessités vitales et qui concernent tous ceux qui doivent s'occuper des nouveau-nés. La spécialisation de la relation éducative dans la mise en place de techniques spécifiques n'est pas encore une nécessité sociale, bien qu'il ait existé des exemples dans l'histoire où les enfants dès leur naissance devaient être pris en charge par des personnes formées à cet effet. Cette prise en charge marque le sceau de la culture sur cette indétermination naissante qu'est le nouveau-né et qui permet de l'identifier au départ comme membre de telle communauté civile, «citoyen» de tel pays, appelé à participer lui aussi à l'édification de la cité commune.

Mais au fur et à mesure que l'enfant grandit, cette prise en charge lui est déléguée pour qu'il devienne à son tour maître et responsable de lui-même. Il commence par contrôler son propre corps, maîtriser ses besoins selon les mécanismes prévus par la convenance sociale. Puis, il acquiert progressivement de l'autonomie, le langage du corps se soumet au langage de la pensée et s'exprime non plus dans les cris déchirants de la petite enfance mais dans les mots du vocabulaire appris dans la langue de sa communauté. Cependant le transfert progressif des premières activités de prise en charge par les parents à l'autonomie de l'enfant, de l'adolescent, puis du jeune et de l'adulte, permet de constater ce double mouvement de contrainte et de liberté caractéristique de toute pédagogie. Plus le transfert de l'autonomie s'accroît dans les premiers temps de l'enfance et de l'adolescence, plus les contraintes éducatives imposent des normes de conduite devant régulariser cet exercice de l'autonomie. Au départ, les parents doivent plutôt suivre le rythme de l'enfant, lui

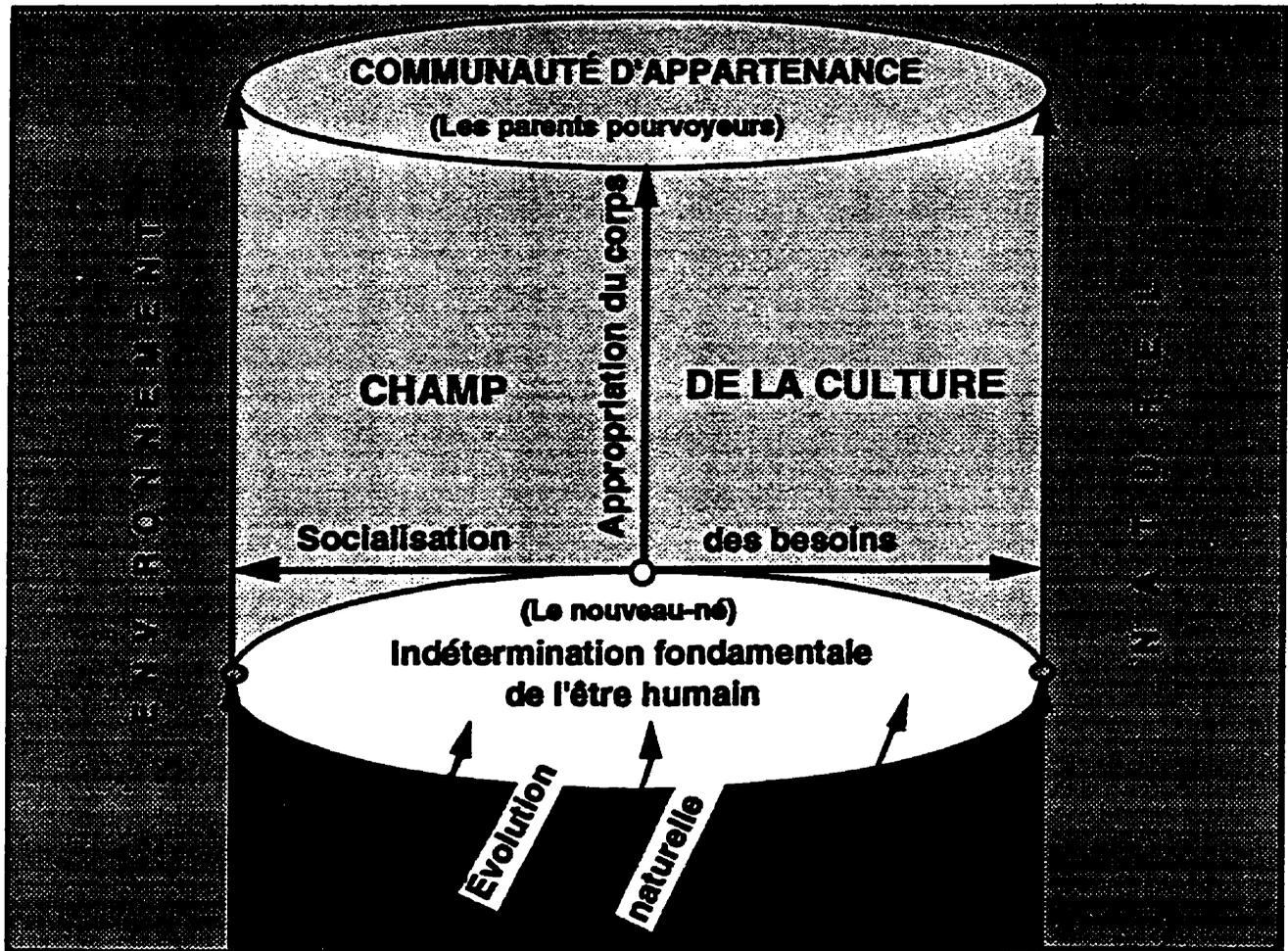
prodiguer les soins, le jour, la nuit, quand les demandes se font criantes. Puis, progressivement, on transfère cette prise en charge sur l'enfant lui-même. Celui-ci devient autonome en se soumettant aux contraintes sociales qui dictent sa conduite parmi les hommes. Et plus tard, quand le transfert de cette prise en charge sera complètement achevé à l'âge de la maturité, et les contraintes intériorisées dans les lois de la conscience, la pédagogie se déleste des moyens de coercition, se fait moins répressive dans ses techniques d'apprentissage et laisse à la liberté individuelle l'exercice de l'auto-discipline. On retourne à cette indétermination première devenue liberté, en octroyant à chacun la faculté de se prendre lui-même en charge par les moyens à sa convenance. La loi n'est plus extérieure. Elle habite l'homme et moule sa liberté. Les institutions sociales, garde-fous de celle-ci, ne font que sanctionner les actes responsables qui n'ont pas su se conformer aux règles de comportement normalement inscrites dans les consciences individuelles.

Les graphiques suivants résument en quelque sorte la manière dont ces différentes idées sont articulées entre elles. Mais elles nous permettent en même temps de voir le mouvement dialectique qui les distingue selon leurs phases respectives.

## LES PREMIÈRES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

### L'ÉDUCATION DU CORPS

(Perspective ontogénétique)



Ce graphique représente la première phase de la relation éducative dans une perspective ontogénétique. C'est la prise en charge de la petite enfance à l'adolescence, phase au cours de laquelle la satisfaction des besoins doit être garantie par un pouvoir extérieur à soi, contrôlant tout l'espace vital dans lequel se déroule l'existence quotidienne et le combat pour la survie du corps. Appropriation du corps et socialisation des besoins se confondent dans la relation unique avec les parents pourvoyeurs, seuls capables d'assurer l'existence du nouveau-né. L'éducation prend naissance dans cette relation originelle, fondatrice du corps à la fois «corps individué» appelé à s'autonomiser et «corps socialisé» évoluant en relation avec les autres membres de la communauté.

L'indétermination fondamentale est le point de départ de la relation éducative. Avec l'homme, c'est une autre histoire qui commence, c'est la culture qui rentre en jeu.

Cette relation éducative se déroule dès le départ sur deux plans à la fois:

- l'appropriation du corps dans la reconnaissance et l'identification de ses différents membres et la reconnaissance et l'identification des parents pourvoyeurs, source de bien-être et de sécurité. Cette première éducation est l'œuvre des parents, membres d'une communauté spécifique qui éduque leur enfant suivant les us et coutumes de leur société. L'axe du développement de soi tend vers les parents pourvoyeurs comme «référence existentielle», de qui dépend la vie de l'enfant.
- l'axe de la socialisation émerge dans le prolongement de l'évolution naturelle, dans le point de jonction de la nature à la culture, c'est-à-dire, là où la culture se coud à la nature pour la transformer et permettre à l'être humain de s'établir et de se définir. La socialisation des besoins en tant que première forme d'éducation traverse tout le champ de la culture, en tant que lieu de formation des divers modes de production et d'expression caractéristique d'une communauté spécifique. Le champ de la culture est à la fois le lieu de détermination de l'être humain et l'espace qui lui est offert pour qu'il puisse à son tour s'épanouir et se transformer. Dans cette première phase de la relation éducative, la culture transite directement par les parents pourvoyeurs pour atteindre le nouvel être humain en formation. C'est pourquoi les parents chargés de favoriser l'intégration de leur progéniture dans la culture sont eux-mêmes éduqués à cette responsabilité.

Ce modèle explicatif de la genèse des idées pédagogiques à son premier niveau de formation vise toutes les formes de la relation éducative parents responsables et enfants nouveau-nés, quel que soit le lieu où l'époque concernée par cette prise en charge de l'être humain à sa naissance. Tous les enfants sont pareils dans leur état de dépendance et tous les parents pourvoyeurs se ressemblent face au petit être dont ils sont responsables. Par conséquent, sur le plan de la réalité matérielle et physique, les comparaisons sont vaines car les relations de dépendance ne varient pas. Ce sont les conditions matérielles qui varient d'un milieu plus aisé à un autre qui l'est moins.

Par contre, c'est sur le plan de la signification symbolique que les analyses comparatives prennent leur sens.

Tous les systèmes pédagogiques se construisent à partir de ce modèle de base et ne peuvent que présupposer, s'ils ne l'expriment pas directement, cette double relation éducative du «corps besoin» en processus d'appropriation et du «corps socialisé» en processus d'intégration culturelle. Cette double dynamique de la relation éducative traverse tous les autres niveaux d'éducation, même si elle s'exprime différemment suivant les âges de la vie. Ce découpage de la genèse des idées pédagogiques, en fonction de ses phases de constitution progressive, permet de comprendre alors comment la pédagogie s'est construite au cours des âges et de reconnaître la continuité des idées immanentes aux origines de toute pédagogie.

#### 4.2.4. Ontogenèse et phylogenèse dans la mise en place des niveaux de la pédagogie.

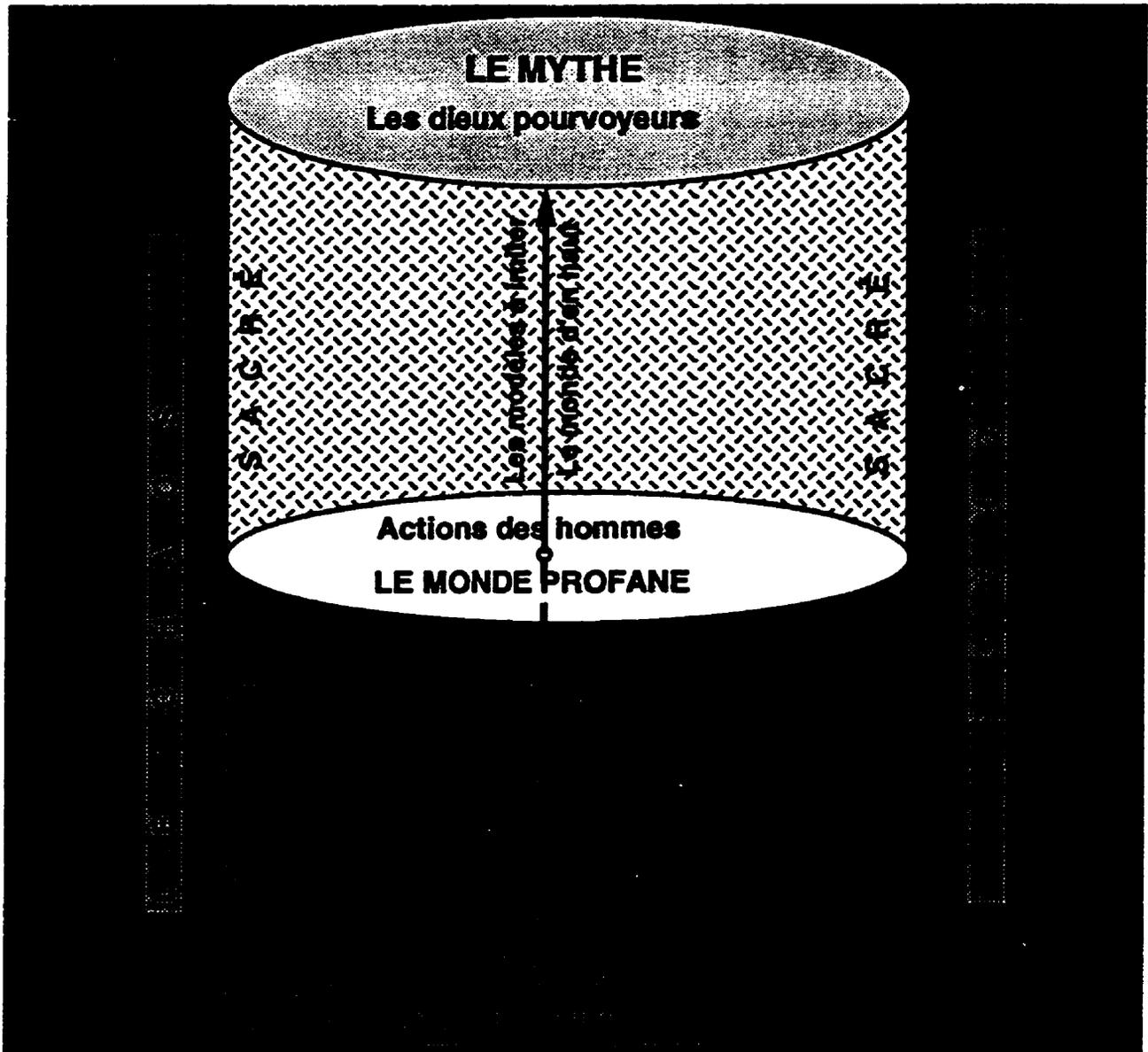
Cette première phase ontogénétique correspond à la première phase phylogénétique liée à la petite enfance de l'humanité au cours de laquelle les dieux pourvoyeurs garantissent un espace sacré dans lequel les hommes peuvent habiter et vivre. Tout est plein de dieux. Et les actions des hommes déterminant leur espace culturel n'a de sens que s'il s'inscrit lui-même au cœur du sacré qui le fonde et lui donne sens. Cette délimitation du sacré et du profane garantit ainsi l'existence humaine et la protège de l'angoisse et des nombreux dangers qui la guettent.

Il n'existe pas encore un discours spécialisé, distinct des pratiques de transmission orale qui permettent aux acquis de l'expérience vécue de se transférer d'une génération à l'autre. Cependant, la pédagogie est déjà embryonnaire dans ces rituels d'initiation à la chasse, dans ces apprentissages sur le terrain immédiat de la cueillette, dans ces enseignements sur les préparatifs stratégiques de la guerre où le calcul mental des opérations d'attaque ou de défense exige un savoir-faire distinct des pratiques quotidiennes de lutte pour la survie.

**LES PREMIÈRES SOCIÉTÉS HUMAINES**

**LE MYTHE ARCHAÏQUE**

(Perspective phylogénétique)



«Tout est plein de dieux». Voilà ce qui caractérise les premières sociétés humaines archaïques. Le sacré contrôle tout le champ de la culture. Ce sont les dieux pourvoyeurs qui permettent aux hommes d'échapper au non-sens de l'existence quotidienne et au chaos qui menace le monde.

Il n'y a pas à proprement parler d'action humaine en dehors de la volonté des dieux. L'espace profane est circonscrit par le sacré qui permet à l'action des hommes de trouver ses fondations dans le monde du divin. L'homme mythique doit son salut au pouvoir des dieux qui le protègent et garantissent son existence.

Dans cette perspective, l'ontogenèse reproduit la phylogenèse. De même que l'enfant naissant dépend entièrement de ses parents pour tous ses besoins élémentaires, ainsi l'homme des sociétés archaïques s'en remet entre les mains des dieux pour assurer la marche du monde et le rassurer lui-même dans ses craintes et ses frayeurs quotidiennes. Pour l'homme religieux, le modèle à imiter se trouve au-dessus de lui et c'est dans l'accomplissement des volontés divines qu'il peut s'approprier le contrôle des forces de la nature aptes à satisfaire ses besoins. L'enfant lui aussi apprend à imiter, et le modèle qui lui est offert par la culture sont encore ceux qui se penchent sur son berceau et lui chantent les premiers mots de la vie.

Évidemment l'on ne retrouve pas les significations culturelles que l'homme moderne a mises en place à partir du XVII<sup>e</sup> siècle. Pour l'homme archaïque, le champ des significations culturelles est occupé par le sacré et les actions propres des hommes ne peuvent être valorisées que si elles sont subsumées dans le champ du sacré. En dehors du sacré, c'est le désordre menaçant du chaos.

On est encore loin d'une nature autonome, sélective dans les lois qu'elle promeut pour choisir les espèces qui vont triompher des autres. La nature qui environne l'homme des sociétés archaïques est agitée par des forces de toutes sortes sous contrôle d'êtres supra-naturels de qui dépend l'ordre du monde. L'homme mythique doit habiter un monde sacré. Et en dehors du sacré, c'est le chaos, c'est la perte. La socialisation est initiation de chaque individu reconnu dans son appartenance à la divinité qui le fait accéder à l'être. Chacun est reçu par un dieu qui fait de lui un protégé, membre de la tribu.

Que ce soit dans une perspective ontogénétique ou phylogénétique, les premières manifestations de l'éducation se traduisent dans cette dépendance étroite de l'être humain avec ces pouvoirs tutélaires qui le guident dans les premiers pas de la vie ou de l'histoire. Les niveaux d'autonomie sont relatifs et si l'enfant pour quelques

instants peut être livré à lui-même et s'amuser tout seul, l'homme archaïque lui aussi possède un espace profane d'autonomie qui lui permet d'accomplir des actions proprement humaines. Mais en général, le petit homme naissant est un être dépendant. Il pleure pour obtenir ce qu'il désire. Et il ne peut rien faire par lui-même si ce n'est par l'intervention de ses parents. L'homme archaïque lui aussi vit sa dépendance assurée avec les dieux. Il les implore pour obtenir ce qu'il désire. Et il ne peut intervenir que par la grâce des dieux qui le guident dans ses actions. C'est pourquoi ces premières civilisations constituent le berceau de l'humanité.

Mais déjà, à ce stade de l'enfance, s'expriment des revendications fondamentales. L'homme archaïque lui aussi utilise des moyens de se faire entendre des dieux pour profiter des pouvoirs qu'il peut récupérer de ces êtres supra-naturels pour forcer la nature à déverser sur lui ses bienfaits. L'être humain à sa naissance exerce déjà des moyens de pression pour obtenir ce qu'il désire. La magie est pour l'homme primitif volonté de pouvoir, rituel de séduction pour renverser l'ordre du réel et cette fois-ci triompher des dieux qui d'habitude ordonnent les choses du monde et les gèrent pour l'homme.

Cependant, il faut nuancer ces rapports de dépendance avec les dieux. Il s'agit bien de rapports symboliques. Car dans la réalité quotidienne, l'homme primitif organise sa vie sociale pour faire face aux exigences des besoins de chacun. Dieu ne fait pleuvoir aucune manne du ciel et aucun lait divin ne coule en abondance d'une source paradisiaque quelque part dans un Éden terrestre. La symbolique d'Adam ne doit pas être confondue avec un état réel de l'homme préhistorique, mais désigne plutôt cette période de précarité et d'ignorance «naturelle» qui rendait la destinée des hommes soumise à des forces transcendantes.

Mais bientôt, les premières cités apparaissent. Les dieux s'éloignent de la terre et grimpent dans les cieux.

L'on ne saurait trop longtemps confondre l'ordre de la réalité, qui est celui dans lequel se trouve l'enfant à sa naissance, et l'ordre symbolique des choses qui permet à l'homme archaïque de trouver sens à son existence et rendre ainsi viable son rapport au monde. L'enfant dépend de ses parents dans tous les sens du terme dépendre. La dépendance de l'homme archaïque vis-à-vis des dieux se joue avant

tout sur le plan symbolique et son rapport à la nature est immédiatement sanctionné par son niveau d'organisation sociale et technique. Cependant, ce serait se méprendre si l'on négligeait la puissance du symbolique. La restitution du sens qu'opère le symbolique dans la conscience mythique est au fondement de toute la vision du monde des premiers hommes. Si l'on néglige ces états de conscience, l'on ne peut plus comprendre le mode de fonctionnement des sociétés archaïques. Chez l'enfant nouveau-né, les états d'âme se confondent avec ceux du corps et du niveau de satisfaction des besoins. Mais il s'agit d'un autre ordre de réalité. Les différences entre les deux niveaux d'ordre, l'ordre de la réalité symbolique et l'ordre de la réalité physique limitent les effets de sens que l'on peut obtenir en les comparant, mais elles n'interdisent pas la comparaison. L'ontogenèse reproduit sur le plan matériel ce qui a été vécu sur le plan symbolique par les premières sociétés. Il serait alors absurde de confondre la situation de l'enfant nouveau-né dans un contexte moderne avec celle du rejeton de «l'homo sapiens», quelque part en résidence surveillée dans le fond d'une caverne.

#### 4.3. La pédagogie comme technique.

Si nous avons jusqu'ici déterminé trois niveaux d'émergence de la pédagogie, il faut convenir qu'à l'intérieur de chacun de ces niveaux, il faut encore distinguer des phases cumulatives. Celles-ci obéissent à un ordre d'émergence qui correspond à divers moments de l'évolution de l'être humain.

##### 4.3.1. La pédagogie comme technique de prise en charge.

Comme technique de prise en charge, la pédagogie indique le «modus operandi», c'est-à-dire ce qu'un être humain doit savoir pour prendre soin d'un autre être humain. Elle détermine un principe premier, en la personne d'un pourvoyeur, le parent pour l'enfant, le maître pour l'élève. Ce pourvoyeur, dispensateur de soins ou de nourriture est lui-même tributaire d'un héritage auquel il se réfère pour prendre en charge le nouveau-né. Parce que l'homme naît dans une complète nudité, il lui faut une couverture pour le corps et un guide pour l'esprit. La culture lui offre un cadre propice pour couvrir ses besoins primaires et ceux qui le prennent en charge guident ses premiers gestes favorisant le développement de sa personnalité.

Le langage éducatif traduit bien cette réalité première. La satisfaction des besoins du corps est la base de toutes les autres formes d'apaisement. L'on retrouve abondamment soulignées dans la littérature pédagogique ces notions de nourriture intellectuelle, nourriture spirituelle, pour désigner différents niveaux de savoir ou de savoir-être devant être «assimilés» par l'intelligence de l'élève et du disciple. De même, le Moyen Âge chrétien, ayant spiritualisé la relation enseignante, faisait du maître pourvoyeur un véritable père ou mère spirituel. D'où les expressions «mon père - ma mère» pour désigner ceux et celles dont la vocation était de dispenser les soins et les enseignements de l'esprit à ceux que l'on considérait alors comme des fils.

Ainsi, la genèse des idées pédagogiques ne se constitue pas dans la relation pédagogique elle-même. Cette genèse lui est antérieure comme le père et la mère sont antérieurs à l'enfant. Antériorité logique certes, dans la mesure où les éléments préparatoires à la venue du nouveau-né doivent être là, avant même que celui-ci n'arrive. Le maître précède l'élève. Il est prêt à assumer cette responsabilité de la prise en charge de l'autre avant même que ne s'établisse la relation entre lui et son disciple. Évidemment, il n'existe aucune antériorité de fait dans une relation. Car l'un des éléments ne peut exister que si l'autre, son opposé, est posé en même temps que lui. Mais, l'on ne saurait considérer les deux pôles d'une relation comme étant équivalents. C'est le parent qui engendre l'enfant. C'est le maître qui fait croître le savoir dans l'esprit de son élève. Il y a donc un ordre de priorité, indépendamment du fait que l'un ne va pas sans l'autre. C'est pourquoi, une pédagogie du «s'éduquant», dont la fonction du maître ne serait que de suivre les inclinations dites «naturelles» de l'enfant irait en sens contraire des données premières aux origines de toute relation éducative.

#### 4.3.2. La pédagogie comme technique de communication et de transmission de savoir et de savoir-faire.

En tant que technique de prise en charge, l'éducation est le premier acte de la culture devant remplacer immédiatement la nature auprès de l'être humain. Elle est l'instrument de la culture pour accueillir ce petit être fragile et le soustraire aux insuffisances de sa nature. Apprendre à s'occuper de leur enfant, selon la coutume, tel est le premier apprentissage qui guide les parents dans leurs émotions.

Mais cette prise en charge n'est pas simplement une opération physique et matérielle. Elle exige la mise en place de tout un système de communication permettant aux parents pourvoyeurs et à leur nourrisson de se comprendre mutuellement. Il ne s'agit pas simplement de communication verbale où la place des mots est prépondérante. Tenir son enfant, lui parler, entendre ses cris et les premiers balbutiements de sa parole sont autant d'expressions de cette communication informelle, prélude au langage articulé. Puis, vient le temps de la conquête du langage et les premiers apprentissages du savoir. Tout cela est œuvre éducative et accompagne la prise en charge préliminaire. Cette période s'étend de l'enfance à l'adolescence et coïncide dans la pédagogie moderne avec la période dite scolaire, pré-universitaire. Elle vise l'acquisition des savoirs et savoir-faire élémentaires nécessaires à la prise en charge de soi et qui précèdent les grandes orientations de la vie.

La pédagogie est particulièrement art d'enseigner. Elle s'établit dans la relation maître-élève. Ce second moment exprime bien cette situation. C'est l'avènement de la relation pédagogique en tant que telle. À la relation du parent pourvoyeur et de l'enfant nourrisson vient s'ajouter la relation de sujet à sujet que le langage va sanctionner. En effet l'enfant, par l'appropriation progressive de lui-même, marquée notamment par l'utilisation du «je» va se départir de cette dépendance totale qu'il avait vis-à-vis de ses parents à sa naissance.

Cette première autonomie confère à l'enfant le pouvoir de dire à son tour ce qu'il ressent, ce qu'il pense et de se poser en tant que sujet désirant. Le pédagogue doit alors tenir compte des sentiments de ses élèves s'il veut que son message soit compris et assimilé par eux. C'est dans le cadre de ces rapports étroits entre l'élève et son maître que s'établit cette relation de désir caractéristique surtout des premiers moments de la pédagogie. L'école prend la relève du parent pourvoyeur et l'image du père ou de la mère revêt la parole du maître ou de la maîtresse d'école. L'enfant traverse le jardin de la maternelle et se retrouve dans la cour de sa nouvelle école. Il a grandi et apprend à différencier ces nouveaux lieux d'apprentissage de ceux auxquels il s'était habitué jusqu'ici. Il est encore tout plein des premières émotions de son enfance. Le désir d'apprendre du jeune élève se confond avec le désir de plaire à ce substitut du parent qui répète et prolonge les mots qu'il écoutait à la

maison. À ce niveau, la relation enseignante ne peut s'abstraire des préoccupations émotionnelles de l'enfant. Et la volonté de savoir, encore enfoui dans le désir de plaire ou la crainte de déplaire, progressivement devra s'émanciper pour faire place à plus d'autonomie et de sens de responsabilité. On ne saurait arbitrairement désigner une date, un moment spécifique où l'émotion de l'enfant s'efface devant la Raison en pleine évolution du jeune adolescent. Chaque enfant a son rythme et chaque âge sa façon de manier l'émotion et la raison. Cependant, du primaire au secondaire s'effectue ce passage de l'enfance à l'adolescence qui voit l'âge de raison prendre le pas sur celui des émotions enfantines. Le maître est de moins en moins le parent et son visage devient de plus en plus anonyme au fur et à mesure qu'augmente la distance psychologique entre l'école et la maison. La communication pédagogique, enrobée dans les sentiments affectueux de la maîtresse pour ses enfants, cède le pas aux discours disciplinés du professeur exigeant de ses élèves la remise des travaux à date fixe.

Nous sommes loin des effets d'apprentissage de l'appropriation du corps. À cette reconnaissance et identification de soi en tant que corps vient se greffer maintenant cette image de soi en tant que sujet connaissant. L'apprentissage de la Raison prend la relève de celui du corps et de ses émotions et l'identification de soi est soumis aux critères du jugement de raison, seul habilité à contrôler la conduite sociale. C'est la fin du cycle du secondaire.

Cependant ce qui distingue cette seconde phase de la pédagogie en tant que technique de communication de savoirs et de savoir-faire, c'est la prépondérance de plus en plus grande des objets d'enseignement sur la finalité éducative. La pédagogie comme technique de prise en charge met l'accent sur la responsabilité des parents pourvoyeurs face au nourrisson. La relation est avant tout verticale et la prise en charge occupe tout l'espace de la relation éducative. Maintenant qu'il s'agit d'enseignement, l'éducation se fixe des buts et se porte sur des objets distincts de la relation éducative elle-même. À l'affirmation que la pédagogie est l'art d'enseigner, il faut ajouter le complément d'objet qui donne directement sens à la relation. Enseigner les mathématiques ne se fait pas de la même manière qu'enseigner la langue maternelle, l'histoire générale ou la géographie. C'est pourquoi dans cette seconde phase, la relation éducative est à la fois subjective, marquée par les rapports directs du maître et de son élève, mais aussi objective, se rapportant à des objets de

savoir. L'efficacité de la relation subjective est alors soumise à des règles d'évaluation qui permettent de mesurer son efficacité en fonction des succès obtenus par les résultats d'apprentissage de ces objets de savoir. Cette deuxième phase apparaît ainsi comme moment de négativité qui voit se dissoudre la relation de désir existant jadis entre le parent et l'enfant. L'appropriation du corps dans la reconnaissance de ses parties ramenées autour d'un «je / moi» encore inconsistant cède le pas à l'assimilation de savoirs n'appartenant plus au monde du «je». Cela exige une discipline et une auto-répression que l'âge de l'insouciance n'avait pas connue jusqu'ici. Dans une relation d'apprentissage objective, la pédagogie en tant que technique de communication de savoir fait basculer la relation éducative de son axe de subjectivité pure vers un pôle d'objectivité de plus en plus accaparant devant même aller jusqu'à la dissolution de toute relation affective. C'est le cas de ces cours dispensés dans des amphithéâtres construits pour une masse de 200 à 300 étudiants qui n'ont de rapport avec «le maître» qu'à travers leur numéro de matricule. La démocratisation de l'enseignement a conduit à la massification de la pédagogie. Certes, il s'agit là d'un progrès de la démocratie. Mais il faut être bien conscient que ce progrès s'accompagne d'une déperdition de la nature de la relation pédagogique.

Cette période de l'enfance et de l'adolescence scolaire a-t-elle son équivalent sur le plan de la phylogenèse? Là encore, il est difficile de comparer la situation du jeune scolarisé de l'époque moderne avec celle de l'enfant et de l'adolescent des premiers temps de l'histoire de l'humanité. L'enfance pédagogique de l'humanité et son adolescence académique pourraient sur le plan symbolique coïncider avec cette longue période de la préhistoire pour le primaire, puis des débuts de l'histoire jusqu'à l'antiquité grecque pour le secondaire. Évidemment, les ruptures ne peuvent s'échelonner sur une année comme l'on passe du primaire au secondaire. Les jeux de rupture prennent plus ou moins de temps et varient d'une région à l'autre. Mais l'avènement des grandes civilisations et plus précisément les progrès des techniques d'écriture vont hâter le passage de ces différentes pratiques de transmission de savoir vers une vision plus universelle de la pédagogie.

La pédagogie comme technique de communication coïncide avec cette période de la préhistoire marquée par la conquête du langage. Les hommes ne sont plus rivés au sol en train de lui soutirer leur subsistance et leurs grognements saccadés ont fait place à un langage plus articulé leur permettant de mieux se comprendre, mieux

négocier leurs violences mutuelles. Les découvertes techniques, celles du feu, celle de l'agriculture et de la métallurgie, leur permettent de combler leurs besoins fondamentaux et même de satisfaire des goûts plus éloignés des exigences du corps. Cette première période est marquée par une longue dépendance de l'homme primitif aux dieux tutélaires et à leurs représentants sur terre. Le pouvoir des prêtres et des chefs est dans le prolongement de celui des dieux et la croyance qu'ont les hommes dans ces personnages revêtus de la puissance divine est à la mesure de celle que les hommes ont dans leurs dieux. Les prêtres remplissent les fonctions rituelles qui permettent aux hommes de pénétrer le mystère des vouloirs divins. Ce serait comme les «pédagogues» qui relèguent dans un autre lieu que la maison familiale cette image sécurisante du père. Cependant, nous en sommes encore aux débuts balbutiants de rapports «pédagogiques» et l'art de la communication et la transmission de cet art appartient à des privilégiés de la divinité, aptes à décoder les messages qui leur parviennent de l'autre monde.

Avec les premières grandes civilisations et l'avènement de l'écriture, les techniques de communication prennent leur essor et commencent à se détacher du mythe. Les langages se raffinent et la nécessité de transmettre de génération en génération les acquis antérieurs ont vu la mise en place de systèmes de communication un peu plus sophistiqués que les simples transmissions de sons accrochés aux mémoires individuelles. L'écriture fixe dans un matériau inerte les aventures des dieux ainsi que les diverses connaissances issues des expériences et des techniques humaines. Déjà se creuse la distance entre le mythe et le savoir, et les hommes ne se soumettent plus aux préceptes des prêtres et de leurs dieux. Les classes d'alphabets succèdent à l'oralité des systèmes de communication. Les premières écoles naissent et l'art de communiquer change de forme. Il appartient désormais aux scribes de fixer dans la mémoire des papyrus les diverses connaissances cumulées durant les siècles passés. Les premières ébauches de la science naissent en Mésopotamie, en Haute Égypte et elles se préparent à émigrer en Grèce, là où d'autres penseurs inventent un nouveau mode de penser.

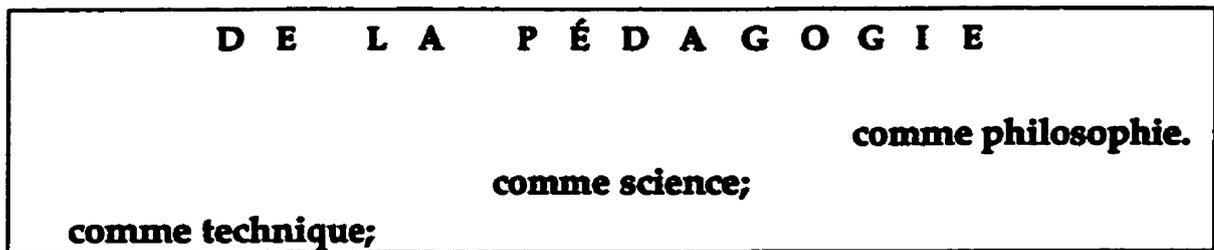
#### 4.3.3. La pédagogie comme technique de mise en langage.

Cependant, dans la foulée de l'émergence de la pédagogie comme technique de transmission de savoirs et de savoir-faire portant sur des objets spécifiques, la pédagogie prolonge le simple niveau de reprise d'un savoir déjà là et apprend à

**l'élève à mettre en langage lui-même son propre savoir et à se doter ainsi d'une plus grande capacité d'autonomie. De la simple répétition imitative du savoir, l'élève peut devenir à son tour créateur de son propre savoir en mettant en pratique les techniques de mise en langage acquises en cours de formation. La pédagogie apprend à apprendre. Elle est l'art de l'auto-apprentissage. Elle favorise le développement de la pensée pour découvrir le savoir que l'on porte en soi. La pédagogie s'émancipe alors des limites du quotidien et de la vision archaïque du monde. Elle s'exerce de plus en plus dans des écoles de pensée pour transmettre un mode de connaissance permettant à l'être humain de mieux comprendre son environnement. Elle engendre elle-même un savoir et change de statut.**

**C'est en Grèce avec les sophistes que la pédagogie naît en tant que science. Mais en même temps, et contre les sophistes, la pédagogie se libère des limites que veulent lui imposer les sophistes. Avec Socrate, Platon et Aristote, elle vise les sommets du savoir et se promène dans les jardins de la philosophie. Désormais, toutes les parties constitutives de sa genèse sont rassemblées pour la désigner non seulement en tant que technique, mais aussi en tant que science et en tant que philosophie. Avec la révolution socratique, son ascension s'achève. La phylogenèse coïncide avec l'ontogenèse. L'histoire de la pédagogie ne sera plus que l'éternelle répétition des acteurs techniques, scientifiques et philosophiques qui assumeront divers rôles suivant que l'on se retrouve chez les stoïciens, les chrétiens, les humanistes, les modernes, etc.**

#### 4.4. De la pédagogie comme technique, comme science et comme philosophie.



##### 4.4.1. De la genèse de la pédagogie comme technique.

- À partir de quel moment pouvons-nous parler d'éducation?
- À quand remontent les premières opérations de prise en charge?
- Peut-on situer les débuts de la pédagogie?

Ces questions relèvent à la fois de l'ontogenèse et de la phylogenèse. Elles correspondent au mouvement originel qui permet de comprendre la genèse des idées pédagogiques.

- De la zoologie à l'anthropologie

Il y a un moment de rupture, un passage obligé à partir duquel la nature devient culture et le destin de son histoire se confond avec celui de l'homme. Les techniques de prise en charge qui jusqu'ici étaient l'apanage des jeux de l'instinct et des lois sélectives de la nature se soumettent aux sentiments de la conscience et aux décisions de la pensée. La promotion de l'instinct en conscience et la conversion des espaces étroits de prise en charge du règne animal en espace ouvert de la culture marquent cet instant propice de l'avènement de l'homme et des activités d'apprentissage qui accompagnent la naissance de l'être humain. La zoologie précède l'anthropologie. Et les «techniques» de prise en charge qui ont «régimenté» les sociétés anthropoïdes encore plongées dans l'inconscience de l'instinct ont précédé elles aussi les techniques de prise en charge appelées à devenir techniques éducatives. La naissance de l'homme est aussi naissance de l'éducation. Mais si l'homme a hérité de sa nature animale les conditions de son existence, la pédagogie s'est constituée à partir de ce fond commun aux espèces animales qui les «force» à prendre soin de leur progéniture. L'homme n'a pas inventé l'éducation en tant que nécessité de prise en charge. L'éducation est une obligation de la loi naturelle de la conservation de l'espèce. Elle est liée à la survie de celle-ci. Et elle favorise partout

dans le règne animal l'éclosion des nouveau-nés et les accompagne jusqu'à leur relative autonomie. Sur ce point, ce qui distingue l'éducation humaine de la prise en charge animale, c'est le temps et l'étendue de la formation. Chez l'être humain cette prise en charge accompagne le jeune jusqu'à un âge fort avancé de son développement et même au stade du jeune adulte, elle se poursuit sous des modalités différentes. C'est en ce sens que l'on pourrait faire remonter la genèse de la pédagogie bien en deçà de l'avènement de l'homme.

— La pédagogie comme effet de mutation...

Cependant, les mutations des techniques de prise en charge en vigueur dans le monde animal en processus éducationnels dans la culture des hommes nécessitent la création d'autres formes de relations entre les individus de l'espèce. Ces mutations constituent une première assomption. La pédagogie naît dans cette mutation. Elle assume ce qui jadis était simple fonction animale pour les intégrer dans une nouvelle dynamique. Les techniques de prise en charge deviennent éducation, les cris, les appels, les grognements etc. qui servaient d'avertissement pour tel ou tel comportement se transforment en système de communication et le langage humain naît dans cette confrontation du signe concret particulier et du symbole abstrait, universel. Ce dépassement du concret et du vécu, dans leurs limites immédiates, engendre, dans le langage, la démarcation entre la détermination du particulier lié aux limites des substances matérielles et l'indétermination des concepts abstraits tributaires des produits de l'esprit transcendant. Le concept se libère de la chose qu'elle représente et circule d'une pensée à l'autre, ouvrant devant lui un espace d'indétermination propice à l'éclosion d'autres concepts produits désormais par la seule opération de l'esprit. La conscience assume à son tour l'esprit reprenant dans cet espace ouvert par le langage ce que l'instinct accomplissait dans l'automatisme des règles de la sélection naturelle. Et si le langage est collectif, universel dans sa portée et son usage, la conscience est individuelle et ne s'exerce que dans les individus porteurs de langage.

— ... effet de langage.

Dans sa portée, le langage est universel, cela veut dire qu'il ne se limite pas aux situations concrètes, ni aux objets particuliers à partir desquels il s'édifie. Le langage est porteur de sens. Et le sens n'attend pas que la chose soit montrée ou que la

situation soit vécue pour être compris des usagers. De plus, le langage est culturel, disponible pour être acquis par n'importe quel être humain. Le langage appartient à l'humanité tout entière et aucune autre espèce ne semble pouvoir inventer un mode de communication semblable. Les multiples langues qui émergent ainsi du langage sont la preuve de cette caractéristique d'indétermination qui permet les transformations des concepts communs à tous les hommes en de nombreuses expressions traduisibles d'une langue à l'autre.

Il y a donc là un point nodal à partir duquel les activités techniques liées à l'usage immédiat de l'outil, se transforment en activités planifiées marquant le primat de la conscience et de la raison sur les relations immédiatement identifiables. Le concept s'abstrait de la chose et se libère du poids de sa matérialité. L'instrument est conçu dans l'esprit avant d'être fabriqué dans la matière. L'homme devient à lui-même objet de sa propre conception et il se défait des habitudes animales au fur et à mesure que son esprit domine ses passions. Sa vie quotidienne est ainsi dictée par les lois qu'il se donne à lui-même et qu'il doit apprendre dès sa venue au monde. L'éducation assume alors cette charge de guider l'homme vers les voies nouvelles de l'existence que la culture a déterminées en lieu et place de la nature désormais évincée dans la conduite humaine.

#### 4.4.2. Les premiers développements de la pédagogie comme science et comme problème philosophique

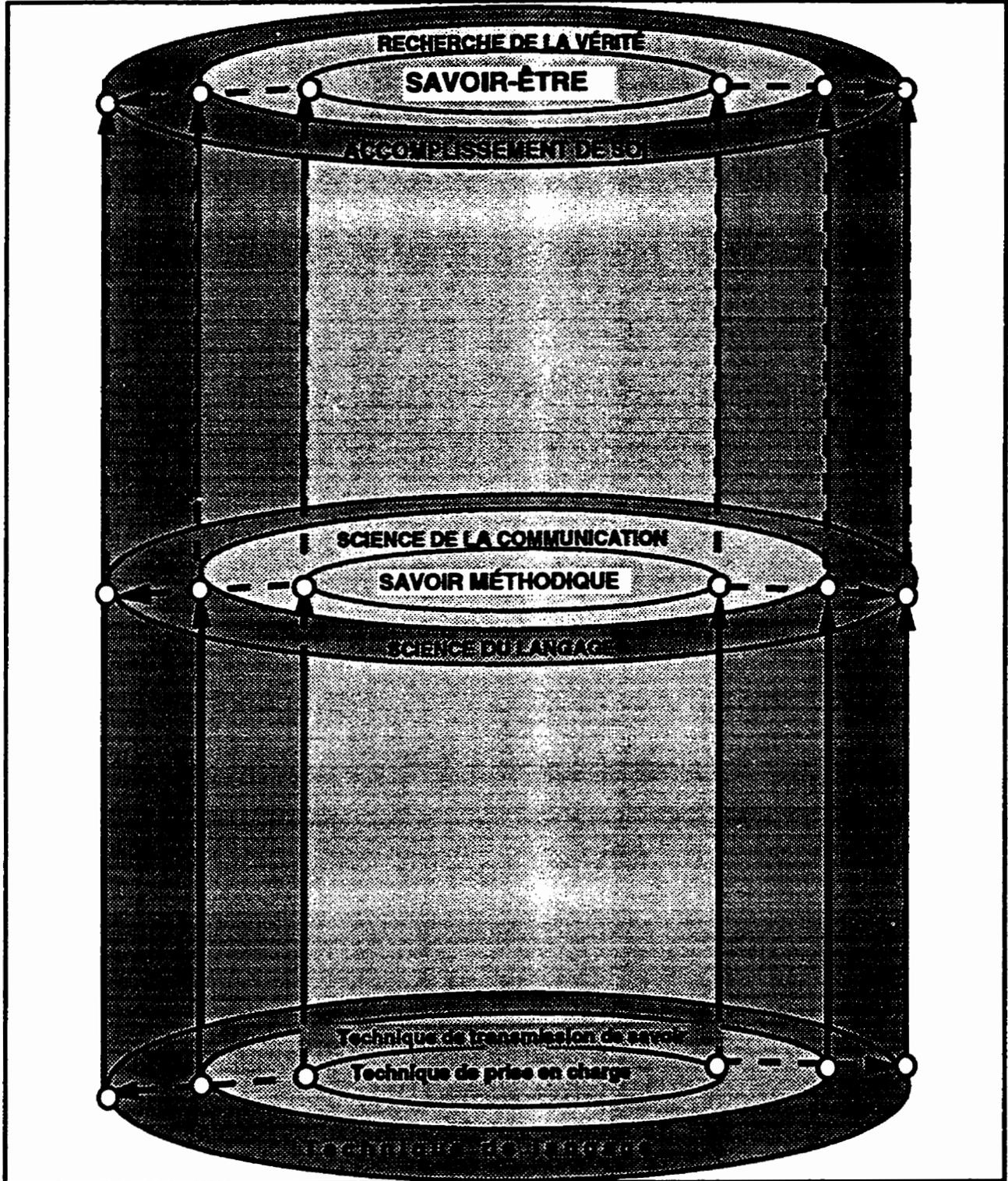
Jusqu'ici, nous avons associé pédagogie et éducation les confondant dans l'identité des objectifs de socialisation qui leur sont communs. Mais la «pédagogie» ne peut être réduite à sa seule dimension technique. La préhistoire et la période de l'antiquité qui précèdent les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècle grecs n'ont pas connu à proprement parler de système pédagogique, si l'on entend par là la systématisation d'un ensemble de connaissances lié aux techniques de transmission de savoir. Évidemment, dans le cadre de cette étude comparative mettant plutôt en jeu des relations symboliques entre deux ordres de cultures, nous avons conservé le concept de pédagogie pour rendre la comparaison plus pertinente et faire voir du point de vue généalogique où retrouver dans le passé lointain de l'homme les fondements techniques de notre pédagogie actuelle.

La révolution scientifique des V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles fait rebondir la pédagogie sur le plan scientifique octroyant à ses aspects techniques un statut qu'elle n'avait pas auparavant. Les techniques de prise en charge s'accumulent en savoir théorique dans la pensée du sophiste, et celui-ci a prétention de vendre son savoir en tant que valeur universelle, apte à faire de celui qui le possède un véritable maître. Les techniques de transmission de savoir acquièrent une base théorique et forment des spécialistes de toutes sortes, capables d'enseigner des matières particulières, la grammaire, la musique, les mathématiques, etc. Enfin, les techniques de mise en langage et d'auto-apprentissage s'auto-suffisent dans les sciences du langage: la rhétorique, la dialectique.

À ces pédagogies utilitaires trop liées aux contingences de la condition humaine, la révolution socratique oppose une conception plus universelle, plus humaniste de la pédagogie. Ainsi, au savoir sophistique qui vise la formation du maître, capable de tout savoir, la révolution socratique oppose le savoir-être du philosophe sage, profondément détaché des vanités du paraître. Aux disciples des sophistes toujours à la poursuite d'objets inanimés, incapables de satisfaire leur désir de savoir, Platon leur offre la quête de la vérité qu'ils portent en eux. Enfin à ces discours creux qui prétendent éclairer le citoyen sur le chemin de la démocratie, Platon propose le Soleil du Bien, seul capable de réchauffer les âmes perdues dans ces obscures et froides cavernes des corps.

Les V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles font advenir la pédagogie à la fois comme science et comme philosophie. Ces deux révolutions sont inséparables l'une de l'autre, comme la science l'est de la philosophie. Si la première précède quelque peu la seconde et donne à la pédagogie ses bases théoriques, en revanche, la seconde clôture ce mouvement d'ascension qui fait éclore la pédagogie dans toutes ses dimensions. Comment la pédagogie est-elle née? et pourquoi est-elle née en Grèce au V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ? Résoudre cette question, c'est répondre en même temps aux questions portant sur la naissance la philosophie. Car la révolution socratique marque le double lieu d'émergence de la pédagogie et de la philosophie.

Représentation des phases et niveaux de développement des idées pédagogiques



## **5. De la naissance de la pédagogie grecque dans le cadre de la démocratie et de l'émergence de la pensée rationnelle: perspective historique.**

### **5.1. Introduction.**

#### **5.1.1. La naissance de la pédagogie grecque: problématique générale.**

**Pourquoi la pensée rationnelle émerge-t-elle en Grèce, autour du cinquième siècle avant Jésus-Christ? Pourquoi les pratiques éducatives héritées de l'idéal homérique se transforment-elles ainsi dans le cadre de la société démocratique et dans le sillon de l'émergence de la nouvelle rationalité? Quels rapports y a-t-il entre démocratie, pensée rationnelle et avènement de la pédagogie? Question fondamentale si l'on veut comprendre la nature de la pédagogie grecque assumée dans la rationalité philosophique et le mouvement de rupture qu'elle engendre dans l'histoire de la pédagogie occidentale. Question fort complexe si l'on veut vraiment rendre compte de tous les facteurs qui déterminent cette émergence. Question multiple qui comporte plusieurs volets et intègre d'autres questions préliminaires et adjacentes.**

*Pourquoi la Grèce?* Nous allons voir dans les pages qui suivent qu'il y a un certain nombre de raisons géopolitiques qui vont contribuer à l'émergence de la pensée pédagogique. La Grèce constitue cet espace culturel où va éclore la pensée rationnelle. Cette première question pose la question du lieu.

*Pourquoi le V<sup>e</sup> siècle?* C'est la question du temps. Avant cette période du V<sup>e</sup> siècle, les questions fondamentales liées à la formation du citoyen vertueux qui vont exiger cette réflexion critique n'avaient pas encore atteint la maturité suffisante pour déclencher un processus de rationalisation systématique et critique.

Le V<sup>e</sup> siècle marque le moment de rupture au cours duquel la pensée grecque commence à se systématiser et obéit à de nouvelles règles de fonctionnement, autres que celles qui avaient cours dans le mythe. Les causes de cette rupture sont plus immédiates, plus directes. C'est la définition de la pensée rationnelle partout où cette pensée devra s'appliquer qui est en jeu dans cette naissance. Cette rationalité traverse tous les secteurs de la vie sociale et culturelle. Elle donne naissance à une nouvelle vision de la nature et de l'homme. Et elle aboutit à la philosophie non seulement comme sagesse existentielle déterminant un mode de vie, mais aussi

comme savoir définissant un autre mode de penser. Et les premiers penseurs pédagogiques, conscients de la nécessité de former des citoyens aptes à bâtir la meilleure cité possible, mettent en place tout un système d'enseignement qui fait appel aux ressources de la raison triomphant du mythe et des idéaux hérités de la tradition homérique. Mais, si la pédagogie se meut en savoir systématique et si la philosophie s'inaugure comme pensée critique, c'est parce qu'elles marquent l'une et l'autre l'aboutissement de tout un processus qui s'achève et se renouvelle avec elles et en elles. Ce nouveau mode d'être et de savoir fondé sur la raison correspond en effet à une nouvelle attitude de l'homme grec vis-à-vis de ces questions fondamentales qui avaient jusqu'ici été transposées dans le mythe.

### 5.1.2. Pourquoi la rationalité philosophique et pédagogique émerge-t-elle en Grèce ?

#### 1- Pourquoi la Grèce?

#### 2- Pourquoi le V<sup>e</sup> siècle?

Bien que ces deux aspects doivent être tenus ensemble pour comprendre la naissance de cette pensée, les causes qui expliquent l'émergence de la rationalité en Grèce ne sont pas les mêmes que celles qui justifient son apparition au V<sup>e</sup> siècle plutôt qu'au X<sup>e</sup> siècle. Dans un cas, ce sont des causes liées à l'espace géopolitique de la Grèce antique. Dans l'autre cas, la maturation du temps a permis que des questions qui jusqu'ici s'étaient posées dans le cadre des idéaux de l'éducation homérique et dans celui du mythe s'offrant alors comme espace de vérité absolue ne pouvaient plus demeurer enfermées dans les réponses traditionnelles. Elles font éclater le cercle devenu trop étroit du discours sacré et créent alors cette nouvelle circonférence, à côté du mythe et contre le mythe dans laquelle va éclore la pensée rationnelle et pédagogique. Question d'espace, question de temps. L'une analyse des facteurs sociaux, relatifs à l'espace grec du V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ; l'autre se penche en arrière, sur les événements, les circonstances qui ont profilé cet espace et rendu nécessaire la venue de ce nouveau mode de penser. Et si l'on veut examiner davantage le sens de cette grande question et des petites interrogations qu'elle engendre, on pourrait comparer plusieurs situations similaires, dans d'autres temps, dans d'autres lieux, et se demander, par exemple, pourquoi la pensée n'est pas devenue rationnelle chez les Égyptiens du XIII<sup>e</sup> siècle avant J.C.? Les combinaisons de questions entre les deux volets temps / espace peuvent être multiples. Pourquoi pas la pensée indienne du VI<sup>e</sup> siècle ou la pensée de Confucius encore au VI<sup>e</sup> siècle av. J.C.?

L'époque et le lieu, l'espace et le temps constituent ainsi la croisée des chemins à partir de laquelle un mouvement, qui se prépare depuis longtemps déjà, arrive à maturation. Alors, dans ce lieu prêt pour l'accueillir, le phénomène émerge lentement comme un arbre qui jaillit de ses racines souterraines. Il ne peut pousser ailleurs, soit que le temps n'a pas achevé son oeuvre, soit que le lieu réservé ne convient pas. Ainsi, il est remarquable de pouvoir constater qu'au moment de la naissance de la philosophie en Grèce, ailleurs aussi des mouvements similaires se dessinent.

En Chine avec Confucius, en Inde avec Bouddha, la pensée orientale s'approfondit et trouve ses voies d'émergence. Il est un fait que la rationalité ne s'est pas constituée en vase clos. Elle est redevable à ces autres pensées qui l'ont influencée et lui ont donné les matériaux de sa propre constitution. Les mathématiques égyptiennes et la mystique orientale sont des apports fondamentaux pour la pensée rationnelle. La question de savoir si la rationalité est exclusivement grecque a fait et fait encore l'objet de nombreux débats. Cependant, pour l'Occident, fils de la Grèce, c'est ici, dans cet espace ouvert aux influences multiples, que s'élabore ce modèle de réflexion et d'éducation aux origines de la pensée pédagogique occidentale telle que nous la vivons aujourd'hui. Pour l'Occident, la rationalité est grecque dans sa double émergence pédagogique et philosophique.

Il faut donc considérer un ensemble de causes, une série de questions dans la genèse de cette rationalité. Celles qui concernent le lieu traitent des facteurs géopolitiques qui permettent à ce moment-là l'éclosion de ce nouvel arbre de la pensée. Celles qui concernent le temps montrent comment les événements antérieurs bouleversent le présent, le modifient et préparent l'avenir. Car, si nous voyons la pensée rationnelle en Occident, c'est bien parce qu'après vingt-cinq siècles d'histoire elle continue à peser sur nos mentalités et nos manières d'être. Les histoires qui n'ont pas de suite n'en sont pas. Il faut l'avant. Il faut aussi l'après. L'un détermine l'autre. L'avant explique. L'après justifie. Le présent engendre...

Les questions qui circonscrivent l'espace de la naissance mettent en cause différents facteurs qui, à cette époque, vont façonner cette pensée rationnelle et lui donner le jour. La Grèce du V<sup>e</sup> siècle combine, tant sur le plan économique que sur les plans

social, politique, culturel, idéologique et religieux, les éléments qui favorisent l'émergence de cette nouvelle forme de pensée. Quels sont ces paramètres? Nous les voyons à l'œuvre dans la mise en place des écoles de pensée et d'éducation. Les penseurs philosophes et les sophistes pédagogues convergent dans leur volonté d'inventer d'autres formes de pensée et de savoir. Les causes qui expliquent l'émergence des premiers sont les mêmes que celles qui poussent les seconds à vouloir dispenser un savoir désormais conjugué au présent de la raison humaine. Ce sont des questions socio-politiques, idéologiques, culturelles, etc., qui se radicalisent et qui exigent un autre mode de transmission de savoir. C'est aussi le mode de résolution de ces questions qui nécessite un traitement autre que ce que le mythe offrait jusqu'ici. Et enfin, l'homme grec ne se contente plus de cette soumission impassible à l'oracle divin. Il se sent investi du nouveau pouvoir que lui confère son droit de parole et de dire la vérité telle qu'il la découvre. Il veut ainsi soumettre les offrandes divines au double critère de la raison et du jugement critique, subordonnant l'action à la pratique de ce jugement.

La démarche réflexive systématise ces questions. Elle les déroule selon une nouvelle logique conforme aux objectifs de la raison pour décoder les mystères de la nature et de l'existence humaine. Cette démarche, on la voit un peu partout, disséminée à travers les écoles, grandissant sur la place publique. Elle atteint son apogée dans la révolution socratique et s'exerce alors dans des lieux plus restreints consacrés à la méditation, à la recherche de vérité et à la formation de l'homme vertueux.

Enfin l'exercice du jugement critique empêche la récupération du savoir ainsi germé, interdisant sa mise à profit pour l'acquisition de privilèges particuliers. Cette prétention à l'universel, par-delà les limites de la raison elle-même, caractérise cette nouvelle rationalité. Elle devient un mode d'apprentissage du savoir qui n'appartient ni à un maître ni à un dieu. La vérité est en soi, en chaque être humain. Ce déplacement latéral du mythe transcendant vers la raison immanente libère ainsi l'être humain des chaînes qui le rivaient aux dieux et le plaçaient sous la tutelle de forces incontrôlables. La philosophie est liberté. Elle surgit de l'indétermination fondamentale de l'homme. Elle invite les hommes à sortir de leur ignorance et à gravir le chemin escarpé du bien et du vrai. La pédagogie reçoit enfin ses assises de la philosophie qui lui donne son fondement et sa finalité.

Il ne s'agit pas de parcourir toutes ces questions fondamentales qui assaillent l'homme grec du V<sup>e</sup> siècle et l'amènent à la rationalité. Il faudrait plutôt montrer l'enchaînement des questions qui, de l'économique au religieux, traversent tous les autres facteurs sociaux pour concourir à former la pensée pédagogique et rationnelle. L'économique, le social, le politique, l'idéologique et le religieux s'influencent mutuellement. Et la mort de Socrate, qui bouleverse son disciple Platon et fait naître en lui cette détermination de poursuivre le travail du maître, permet de mieux comprendre la naissance de la philosophie et de la nouvelle pédagogie qu'elle inaugure que toutes les raisons économiques pouvant justifier l'émergence de la pensée rationnelle. Celle-ci, bien qu'accrochée à des éléments de pouvoir socio-politique qui expliquent la condamnation de Socrate, ne peut être réduite aux basses intrigues économiques de ceux qui en veulent à sa vie. Socrate mort, sa pensée ressuscite dans son disciple. Et cette résurrection est beaucoup plus idéologique qu'économique.

Voici un certain nombre de questions qui traversent la Grèce du V<sup>e</sup> siècle avant J.-C. et qui exigent un traitement particulier. L'on peut voir en quoi ces questions facilitent l'éclosion d'une nouvelle rationalité pédagogique et philosophique.

DE LA DÉFINITION				
Définition de la philosophie	Facteurs favorisant l'émergence de la pensée rationnelle			
	Socio-économiques	Socio-politiques	Culturels/idéologiques	Idéologiques/religieux
Les questions fondamentales	Que sont la richesse et les honneurs? Pourquoi l'inégalité ? Comment répartir les richesses?	Qu'est-ce que le pouvoir politique? Pourquoi les puissants? Comment répartir le pouvoir?	Qu'est-ce que la science et le savoir? Pourquoi les savants? Comment répartir le savoir?	Qu'est-ce que la vérité? Pourquoi chercher la vérité? Comment trouver la vérité?
Examen systématique et effort de systématisation	Nouvelles valeurs de la richesse liées à la circulation de la monnaie. Systématisation des activités économiques. Expansion commerciale, économique, de la Grèce.	Émergence d'un nouveau concept de pouvoir. Mise en place d'un nouveau système politique visant... Effort de répartition du pouvoir.	Émergence d'un nouveau type de savoir. Mise en place des nouvelles disciplines du savoir. Création des écoles du savoir.	Émergence d'un nouveau mode de penser. Effort de systématisation de la recherche de la vérité. La maïeutique, comme chemin de vérité.
La critique des positions admises	Contestations et revendications sociales. Les réformes sociales et les nouvelles règles de répartition de la richesse commune.	Contestations et revendications politiques. Les réformes politiques et l'avènement de la démocratie et du droit de parole.	Contestations idéologiques et conquêtes de nouvelles valeurs. Les écoles et l'apprentissage de l'exercice du droit de parole.	La révolution socratique et l'avènement de la philosophie comme rupture — avec le mythe, — avec l'opinion.

Mais si la pensée rationnelle naît en Grèce, il ne suffit pas de circonscrire cet espace pour comprendre l'émergence de la rationalité. Le V<sup>e</sup> siècle, qui se termine avec la mise à mort du père de la philosophie, est caractéristique de cette période de grands bouleversements qui travaillent la Grèce depuis les secondes colonisations des VIII<sup>e</sup> et VII<sup>e</sup> siècles. Certes, on pourrait remonter plus loin encore et broser la conquête du bassin méditerranéen depuis le XII<sup>e</sup> siècle. Chez Homère et ses poèmes, on peut voir comment la Grèce prépare depuis longtemps l'éclosion de ce nouveau-né de la pensée. Mais cette généalogie de la rationalité serait longue et complexe à réaliser.

Nous pouvons cependant classer ces diverses causes selon les catégories suivantes:

	à long terme	directes	à court terme
	à moyen terme		à moyen terme
	à court terme	indirectes	à long terme

Les causes lointaines, antérieures au V<sup>e</sup> siècle, sont celles qui permettent surtout de comprendre le bouillonnement des questions liées aux situations socio-politiques. Il s'agira de les mettre en perspective.

### 5.1.3. Facteurs socio-politiques contribuant à l'émergence de la pensée pédagogique et philosophique.

Les tableaux des pages suivantes décrivent les différentes étapes qui ont conduit à l'émergence de la pensée rationnelle et à la montée de cette nouvelle pédagogie axée sur la formation de l'homme vertueux. Il y a plusieurs lectures possibles de cette histoire. Et les causes sont multiples, qui expliquent comment la rationalité a pu s'imposer en tant que mode de penser et de formation dans une société démocratique dominée par des luttes de pouvoir entre factions à visées idéologiques contradictoires. On peut distinguer, en remontant le temps, trois grandes périodes de cette histoire. Ces trois périodes coïncident avec un mouvement d'expansion de la Grèce

Le premier mouvement de conquête coloniale, encore loin du V<sup>e</sup> siècle, amène, déjà les Achéens à guerroyer en terre lointaine et à soumettre les Troyens à leur puissance maritime. Nous sommes à l'âge héroïque et la société grecque, disséminée à travers des îles et des clans, ne s'est pas encore constituée en véritable empire. Mais ce qui marque cette première période, c'est l'imposition d'un modèle humain, le héros individuel, homme courageux, capable de faire face à l'ennemi. Les premiers textes grecs vont vanter le mérite de ce héros guerrier et chanter les louanges de celui qui entre tous, est capable, par sa ruse et son génie, de faire triompher la cause grecque et de se débarrasser de ses ennemis. Homère est le père de ce type d'hommes. Et Ulysse est le modèle à imiter. Son influence sur la Grèce est déterminante. À travers lui, se dresse déjà la figure du citoyen dont le courage exemplaire est désormais mis au service de la cité.

La seconde vague de colonisation permet à la Grèce de s'étendre à travers toute l'Asie mineure et une partie de l'Europe: l'Italie, la Sicile, la Gaule et l'Espagne... Liée à des causes fort diverses, cette émigration permet aux Grecs d'ouvrir des comptoirs commerciaux un peu partout autour de la Méditerranée et de connaître une expansion économique considérable. L'avènement de la monnaie en Lydie (~725), et sa reconnaissance quasi générale, amènent en Grèce nombre de marchands attirés par la prospérité des villes côtières. Les cités s'enrichissent, les contestations sociales augmentent. Car les paysans pauvres, fortement endettés, sont au bord de la révolte. Tout un courant de réformes sociales va tenter de soulager les moins bien nantis et de réaliser l'unité et la paix sociales désormais basées sur une meilleure répartition des richesses. Cette période qui précède tout juste le V<sup>e</sup> siècle est marquée par les travaux des réformateurs Solon et Clisthènes. Elle introduit le mouvement politique qui consacre la prédominance de la cité sur le clan. Le modèle du héros individuel fait place à celui du citoyen soucieux de la loi (nomos) et de sa liberté. La démocratie se prépare à consacrer le droit de parole et la liberté de pensée. Elle offre définitivement le cadre qui permet l'émergence de la pensée pédagogique et rationnelle en tant qu'expression de l'homme libre, le Grec, à la recherche de sa propre identité politique et culturelle.

La troisième période marque l'apogée de la Grèce. On parle de miracle grec. Sur tous les plans, Athènes offre le modèle d'une cité harmonieuse qui vit au rythme de ses habitants, les citoyens grecs, dans le respect de leur liberté et de leur droit de parole et dans le sens de leurs responsabilités civiques. Les guerres médiques contre l'envahisseur perse ont renforcé l'unité des cités et des fédérations. Elles ont permis aux Grecs de gonfler leur sentiment de supériorité et de s'octroyer une position privilégiée dans l'ordre de la civilisation. Contre eux se dresse le visage du barbare. Et l'orgueil, la fierté du Grec lui imposent le devoir de faire reculer les frontières de la barbarie. L'unité politique et militaire se fera au détriment du Perse barbare.

Cependant, cela fait déjà quelque temps que les dieux protecteurs du clan et de la famille ont diminué dans les croyances populaires. Les dieux de la cité les remplacent. Mais certaines cités, fort riches, comme Milet par exemple, ne leur accordent pas l'importance qu'ils avaient eue dans le passé. Livré à lui-même, l'homme grec fait appel à sa pensée pour comprendre son univers, régler sa vie personnelle et les affaires de la cité. L'émergence de la pensée rationnelle survient dans cet espace indéterminé laissé vacant par un mythe de plus en plus évanescent

dont la fonction d'unification politique prend le pas sur la fonction religieuse de vérité comme telle. Socrate est accusé d'impiété. Ce n'est pas sa croyance qui fait problème; c'est son appartenance et sa fidélité à la cité qui sont remises en cause. Et pour cela, il risque la peine de mort.

La pensée rationnelle prend naissance dans le vide laissé par le mythe incapable de satisfaire la curiosité des Grecs. En effet, tout autant que les mythes dominaient la pensée des hommes et servaient d'explication aux phénomènes naturels, la raison enclavée dans le mythe ne pouvait s'ouvrir au questionnement que pouvait susciter «l'émerveillement» ou les observations techniques et produire un discours autonome, indépendant du mythe. La Mésopotamie et l'Égypte ont connu des développements techniques qui dépassaient largement ceux de la Grèce. Mais ces développements étaient liés à des considérations pratiques ou à des visions du monde émanant du mythe. C'est en Grèce que pour la première fois la pensée humaine s'affranchit du mythe et détermine un mode de connaissance fondée sur des critères de vérité déterminés par la raison elle-même, l'homme devenant ainsi la mesure de toutes choses.

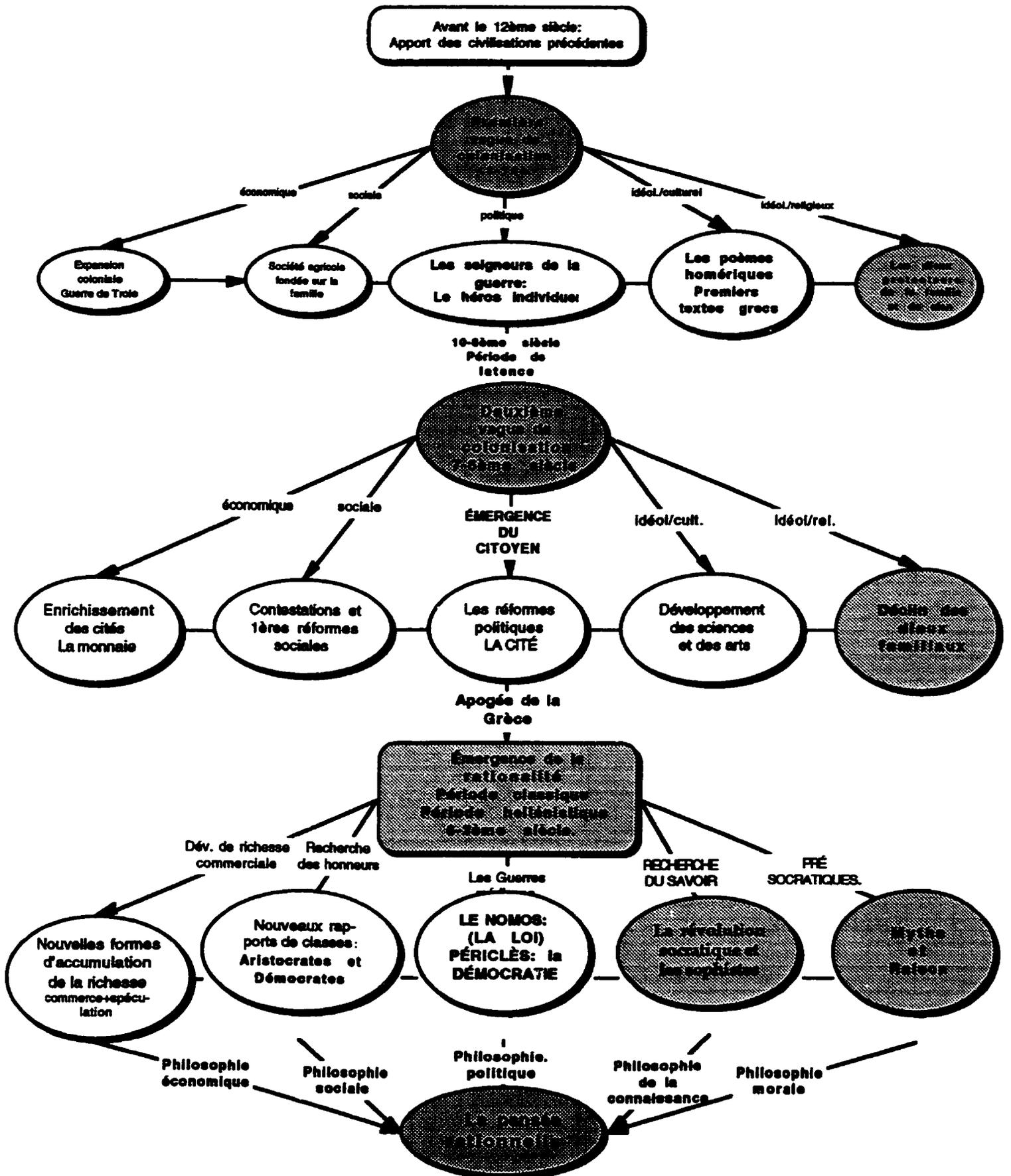
Cette pensée va envahir tout le champ des activités de l'homme grec et permettre à celui-ci de comprendre les causes qui gouvernent l'univers et de situer le sens de sa propre action dans le monde. Progressivement, tout sera passé au crible de la Raison. Et la rationalité devient la mesure de toute vérité qui concerne l'être humain et son rapport à l'univers. Partout, des penseurs s'interrogent sur la nature, sur les dieux, sur le savoir, sur l'agir humain et sur la meilleure façon de former le citoyen vertueux, capable de bien conduire les affaires de la cité. L'économie donne naissance à tout un ensemble de réflexion sur l'*homo œconomicus*, sur le sens du travail, de la richesse, de la pauvreté... Le social interroge les relations entre les hommes, la famille, l'organisation sociale, les honneurs dus au rang, les *classes sociales*. Non pas que les Grecs aient déjà eu le concept de lutte des classes, mais la nature de la liberté et de l'esclavage s'offre déjà comme objet de réflexion sociale.

Platon marque l'apogée de cette révolution socratique. Avec lui et à travers lui, la philosophie et la pédagogie s'accomplissent. Il leur donne leur forme définitive. Ses dialogues mettent en examen l'ensemble des questions fondamentales qui n'avaient pu jusqu'ici trouver leur voie de résolution. Que ce soit dans *Le Lachès* ou dans *La République*, il jette les bases des nouveaux rapports entre philosophie et pédagogie. Les *fondations philosophiques de la pédagogie* telles que décrites par Paul Natorp

sont définitivement mises en place. En particulier, dans *La République*, Platon propose un programme pour former les citoyens de la cité harmonieuse. C'est toute la période antérieure au V<sup>e</sup> siècle qui se clôture ici. Elle fournit les différents ingrédients nécessaires pour concocter la sauce de laquelle la pensée pédagogique et rationnelle émerge et se libère du mythe et de la tradition.

Le tableau de la page suivante tente d'esquisser ces trois grandes périodes qui ont préparé la naissance de la pensée rationnelle et pédagogique.

---

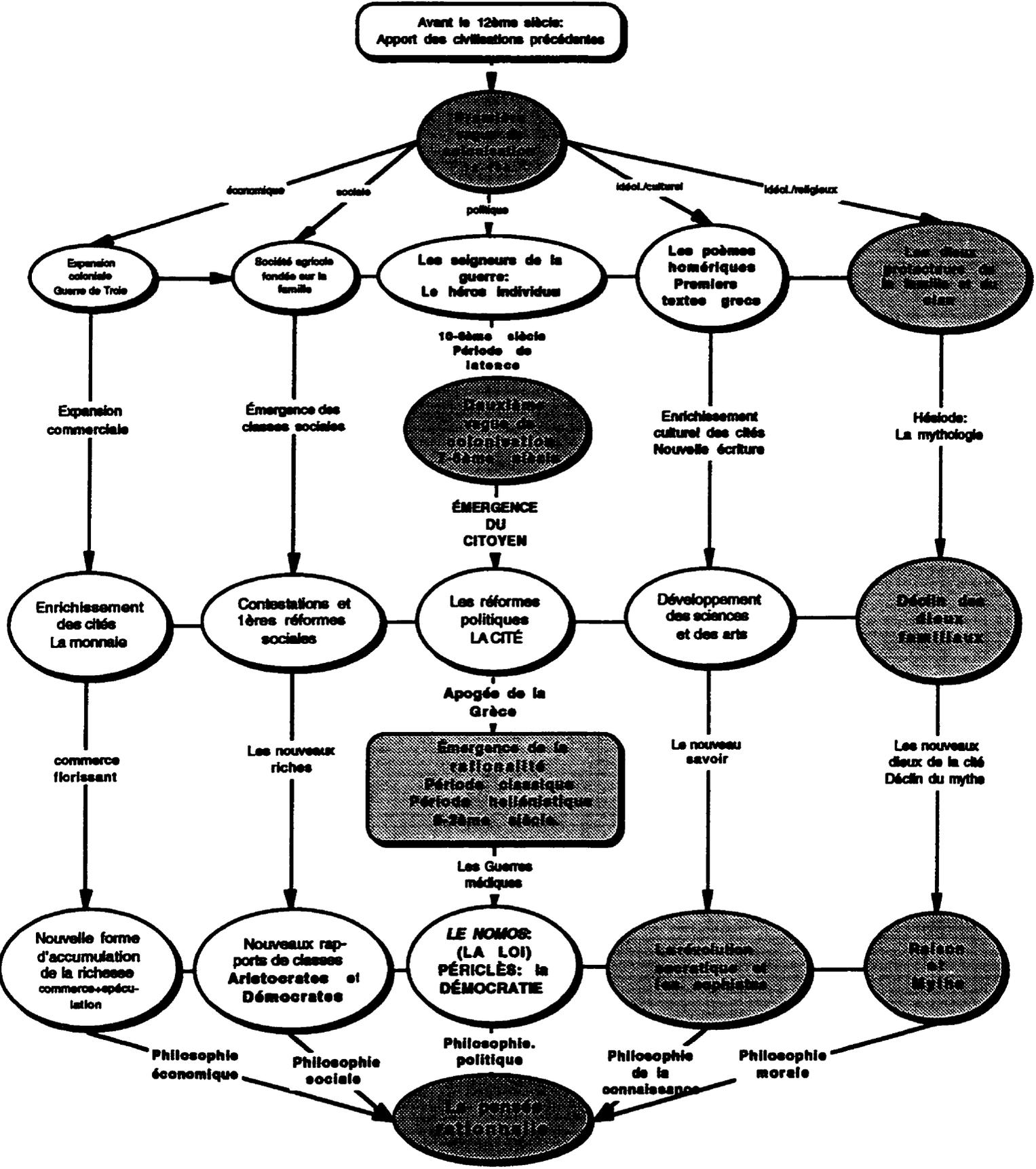


Cependant, il ne faut pas penser qu'il existe des sauts brusques dans l'histoire. De la première vague de colonisation à la seconde, toute une dynamique historique permet à la société grecque de passer d'une société agricole à une société aristocratique commerciale. Les processus économiques, sociaux et politiques en cours ont leurs propres dynamiques. On peut alors comprendre comment l'expansion coloniale, qui a conquis l'Hellespont et incendié la ville de Troie, permet aux Grecs d'asseoir leur emprise sur le commerce maritime et de favoriser leur enrichissement. Certes, cela prendra du temps. Et cette histoire ne se fera pas de manière linéaire. Les X<sup>e</sup>-VIII<sup>e</sup> siècles marquent un mouvement d'arrêt dans cette expansion. Mais, malgré cela, les Grecs continuent d'évoluer vers une cité originale. La conversion du héros militaire en athlète olympique au début du VIII<sup>e</sup> siècle réussit à adoucir les mœurs et à détourner le courage du guerrier vers des œuvres plus sociales et moins soumises à la force militaire. Le passage du héros individuel au citoyen soucieux des lois devient alors possible. La puissance des mots remplace ainsi la violence des armes et les conflits se règlent dans la soumission aux lois émanant du législateur.

Le tableau de la page suivante insiste sur les dynamiques internes des différents facteurs qui contribuent à l'avancement de la civilisation grecque. Il n'y a plus ici d'événements catalyseurs qui font transiter d'une période à une autre. La révolution socratique apparaît alors dans ses limites spécifiques, comme révolution idéologique et pédagogique. Elle se déploie à côté des autres révolutions et en interaction avec elles, car, ici, la rupture ne concerne pas seulement une partie du corps social. C'est tout le corps social et politique qui change, et le point de vue qui considère ce changement est plus global, plus neutre. Le V<sup>e</sup> siècle grec n'est pas seulement celui de l'émergence de la rationalité; il est aussi le siècle de Périclès et des sophistes, siècle de la démocratie et de la culture, siècle des arts, des sciences et de la littérature. Il est celui de Socrate et de son jeune disciple Platon, celui de Protagoras et d'Hippocrate; mais il est en même temps celui de Sophocle, d'Hérodote et de Thucydide.

---

**La civilisation grecque antique**

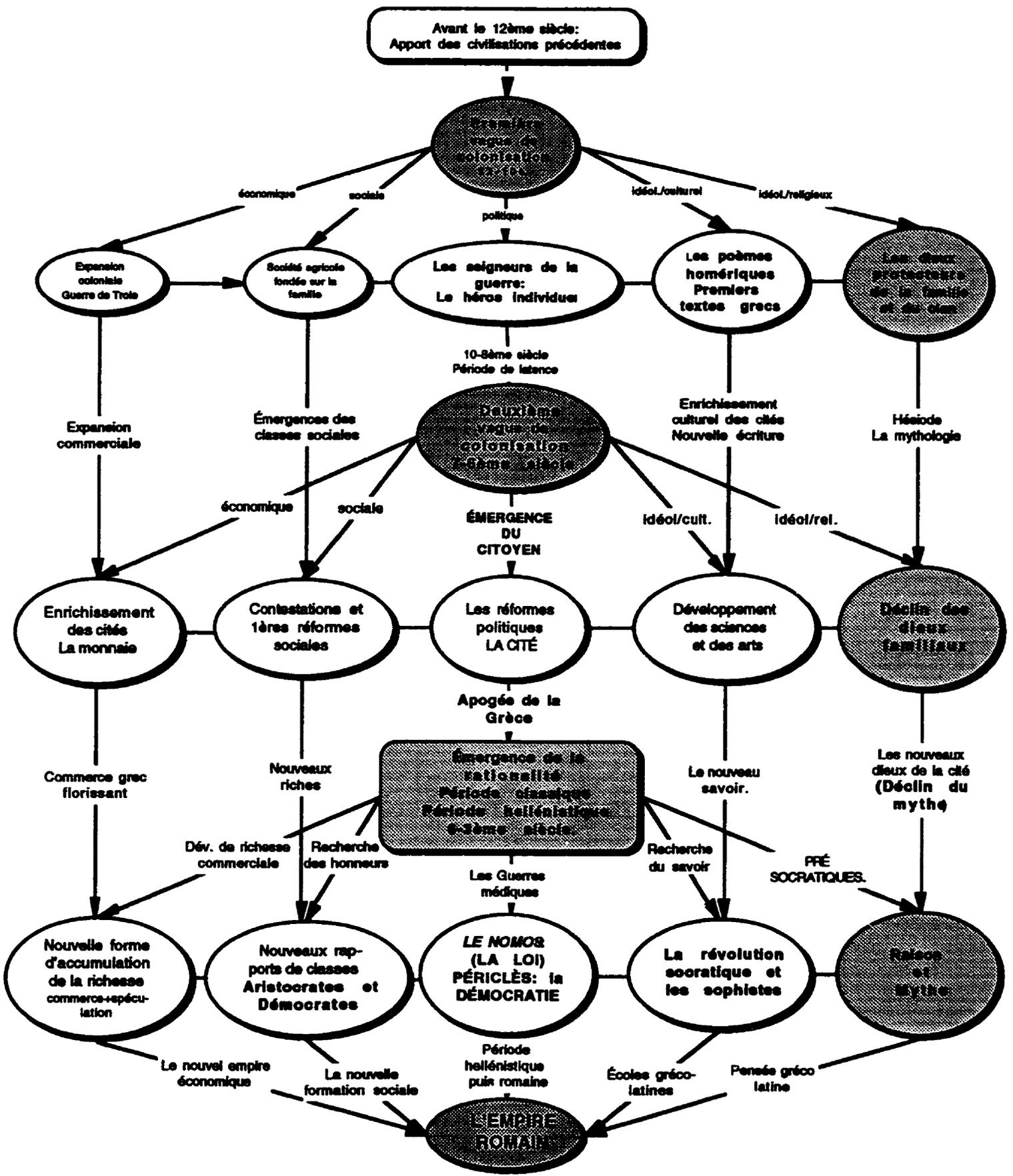


La naissance de la pensée rationnelle n'est pas un accident de parcours. Elle est liée à un contexte historique précis. La philosophie est née dans la démocratie, sans pour autant être un produit de démocrates. Elle libère la pédagogie des limites que veulent lui imposer les sophistes. Son promoteur Platon est un ardent défenseur des thèses aristocratiques. Et si la condamnation de Socrate relève des machinations habituelles qui ternissent les œuvres de la démocratie, on ne peut ignorer les convergences qui soudent philosophie pédagogie et démocratie. La liberté de penser et le droit de parole en honneur dans la démocratie sont des expressions et des manifestations de cette liberté fondamentale que vise la philosophie dans sa démarche. La formation de l'homme vertueux est en même temps celle de l'homme libre capable de se soustraire des convoitises et des honneurs factices du monde des apparences et de l'opinion. Par-delà les divergences de classes, philosophes et démocrates se rejoignent dans leur protestation contre toutes les formes de l'aliénation servile. Platon est un aristocrate, mais sa pensée philosophique et pédagogique est démocratique, liée à cette quête inlassable de vérité et de beauté, seul recours possible contre l'asservissement de la pensée. Mais il ne faut pas confondre recherche de vérité et vérité du nombre. Il combat l'opinion du commun. Nous atteignons les limites de la démocratie. C'est pourquoi il faut bien distinguer les ordres de ces deux discours: celui qui parle au nom de la cité et représente les citoyens, celui qui recherche la vérité et s'inscrit dans la voie de la philosophie. La pédagogie des sophistes introduit la question démocratique de la répartition du savoir mise au service de tous ceux qui peuvent et veulent l'acquérir, celle de Socrate et de Platon invite au dépassement de cette question. Ce n'est pas une négation de la perspective démocratique, mais une ascension, une consolidation des acquis de la démocratie dans un concept d'homme qui transcende les contingences et les limites du temps et de l'espace.

Le V<sup>e</sup> siècle donne ainsi naissance à l'histoire universelle. Ses créations s'immortalisent et se propagent au-delà des frontières de la Grèce. Cet âge miraculeux de l'histoire de l'humanité culmine avec les conquêtes d'Alexandre le Grand qui propulse la culture grecque jusqu'aux frontières de l'Inde et soumet ainsi tout le monde antique à la grande civilisation. Mais, à l'aube du III<sup>e</sup> siècle, un autre conquérant s'avance et détourne l'histoire à son profit. Le monde occidental se prépare à naître dans ce confluent de la pensée grecque arrimée à la culture latine, confluent que le retour en force du mythe viendra soumettre à sa transcendance.

Le dernier tableau est synthétique. La pensée rationnelle pédagogique et philosophique s'introduit chez le conquérant romain converti aux vertus hellénistiques. Le développement de la rationalité échappe ainsi à ses fondateurs et devient bien commun, appartenant à d'autres formes culturelles. Désormais, aucun peuple particulier ne peut revendiquer pour lui-même ce mode de pensée enfanté dans le creuset d'une époque que l'histoire a consacrée. Le peuple fondateur a passé la main. La pensée rationnelle est pensée universelle. Elle appartient à l'humanité.

---



## TROISIÈME PARTIE.

### LE «CHEMIN CRITIQUE» DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE GRECQUE.

#### 6. Le chemin critique: représentation et interprétation.

L'histoire générale permet de délimiter le contexte général d'un phénomène, mais elle ne nous indique pas ce qui spécifie son parcours. La pensée pédagogique grecque qui naît au V<sup>e</sup> siècle et s'achève dans le platonisme ne peut se comprendre que dans le cadre plus particulier des antécédents qui l'ont directement mis au monde. C'est pourquoi, il faut accompagner la lecture de l'histoire générale de celle qui trace le chemin plus spécifique des diverses causes lointaines ou prochaines directement liées à l'apparition du phénomène. C'est ce que nous appelons le *chemin critique*.

##### 6.1. La formule de représentation fonctionnelle et synthétique du *chemin critique*.

Il s'agit de tracer un «chemin critique<sup>1</sup>». En langage de probabilités mathématiques, le «chemin critique» permet de déterminer le meilleur temps et le moindre coût que l'on pourrait allouer à un ensemble de ressources pour la réalisation d'un projet précis. De Homère à Platon, c'est-à-dire du X<sup>e</sup> au IV<sup>e</sup> s. avant J.C., quel est le chemin le plus direct et quels sont les événements et les phénomènes les plus déterminants qui ont favorisé le passage de l'idéal homérique du noble guerrier à celui du citoyen vertueux à la recherche de l'excellence, du bien, du vrai, du beau et du juste?

Cinq siècles d'histoire au cours desquels la pédagogie classique trace son sillon, commence ces premiers balbutiements avec Homère et atteint sa forme adulte avec les sophistes et la révolution socratique. Platon en est l'achèvement. La perspective génétique dont il est question ici veut montrer cette dernière émergence platonicienne, cette montée lente du modèle classique et les différentes étapes critiques qui effectuent le passage d'un moment historique à l'autre. Deux grandes époques historiques marquent cette émergence:

La première, s'étend de Homère à la révolution sophistique. C'est l'époque homérique marquée par la prépondérance de la formation militaire.

La seconde est plus brève, plus intense et plus accélérée. Elle est déterminante. Elle traverse les V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles et scelle dans l'histoire générale de l'Occident la mutation du pédagogique dans le philosophique. C'est l'époque classique.

---

<sup>1</sup>Ce terme appartient à l'univers mathématique. C'est le «critical path» des mathématiciens anglais. Dans la définition du concept de *chemin critique*, il ne faut pas séparer «critique» de «chemin».

Le chemin à tracer n'est donc pas celui d'une ascension linéaire. Certains tronçons poursuivent la même ligne d'évolution et aboutissent à des carrefours qui marquent des moments de rupture et de révolution, obligeant ainsi la courbe évolutive de la tradition pédagogique à prendre une autre direction. Même si l'on parle de deux grandes époques historiques, le chemin à tracer comprend trois grands carrefours qui introduisent des périodes idéologiques dans l'axe de l'évolution historique. Les deuxième et troisième carrefours bifurquent dans la seconde époque historique. L'on peut distinguer alors trois grandes périodes idéologiques:

- la période homérique qui ouvre la barrière du texte poétique et introduit les premiers ingrédients des pratiques éducatives qui vont dominer durant plus de cinq siècles (X<sup>e</sup> - V<sup>e</sup>) l'éducation du jeune grec.
- celle de la révolution sophistique associée à la démocratie qui donne à la pédagogie ses bases scientifiques et oriente définitivement le savoir vers sa finalité pratique, socio-politique.
- et enfin celle de la révolution socratique - platonicienne qui réalise l'ascension du pédagogique dans le philosophique et achève ainsi le mouvement qui depuis Homère cherchait pour l'homme un idéal trans-humain que les dieux de l'Olympe étaient les seuls à offrir et à garantir.

À l'intérieur de ces périodes le chemin qui mène à la pédagogie de l'âge classique traverse de nombreux embranchements, là où les valeurs sont enchevêtrées et les mutations pas toujours rectilignes. Sparte et Athènes ne prendront pas le même chemin et la pédagogie spartiate sous la férule de Lycurge triomphera de sa rivale sans pouvoir pour autant ramener celle-ci à sa vision politique de la cité.

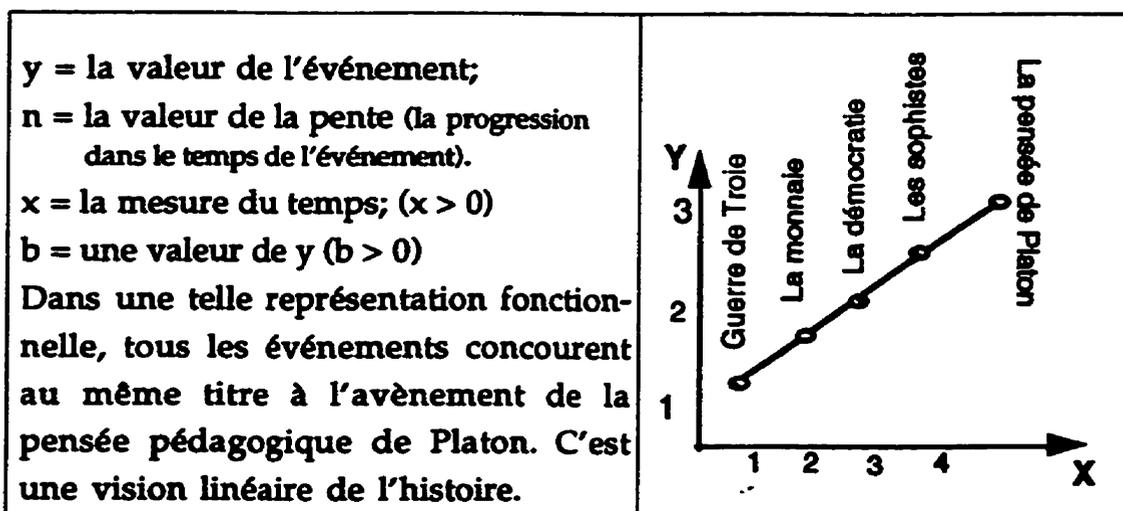
Le chemin critique établit la relation entre le temps parcouru et le poids historique des différents événements dans leur capacité de faire fléchir la courbe de l'évolution éducative, en route vers son achèvement platonicien. Si la marche du temps est facile à mesurer, comment évaluer l'importance relative d'un événement historique? Car, les événements qui marquent la courbe de cette évolution pédagogique n'ont pas tous le même impact sur les valeurs éducatives. C'est pourquoi, les mesures qualitatives que nous appliquons pour faire évoluer la courbe demeurent aléatoires et ne se justifient que par rapport à leur contribution relative sur la pensée pédagogique grecque.

On peut ainsi retenir trois critères d'évaluation pour situer les événements dans le parcours du chemin critique:

- leur impact immédiat sur leur société;
- la permanence de cet impact sur l'évolution historique conduisant à la pédagogie;
- leur valeur éducative telle qu'on la retrouve renouvelée dans la rationalité pédagogique de la période finale.

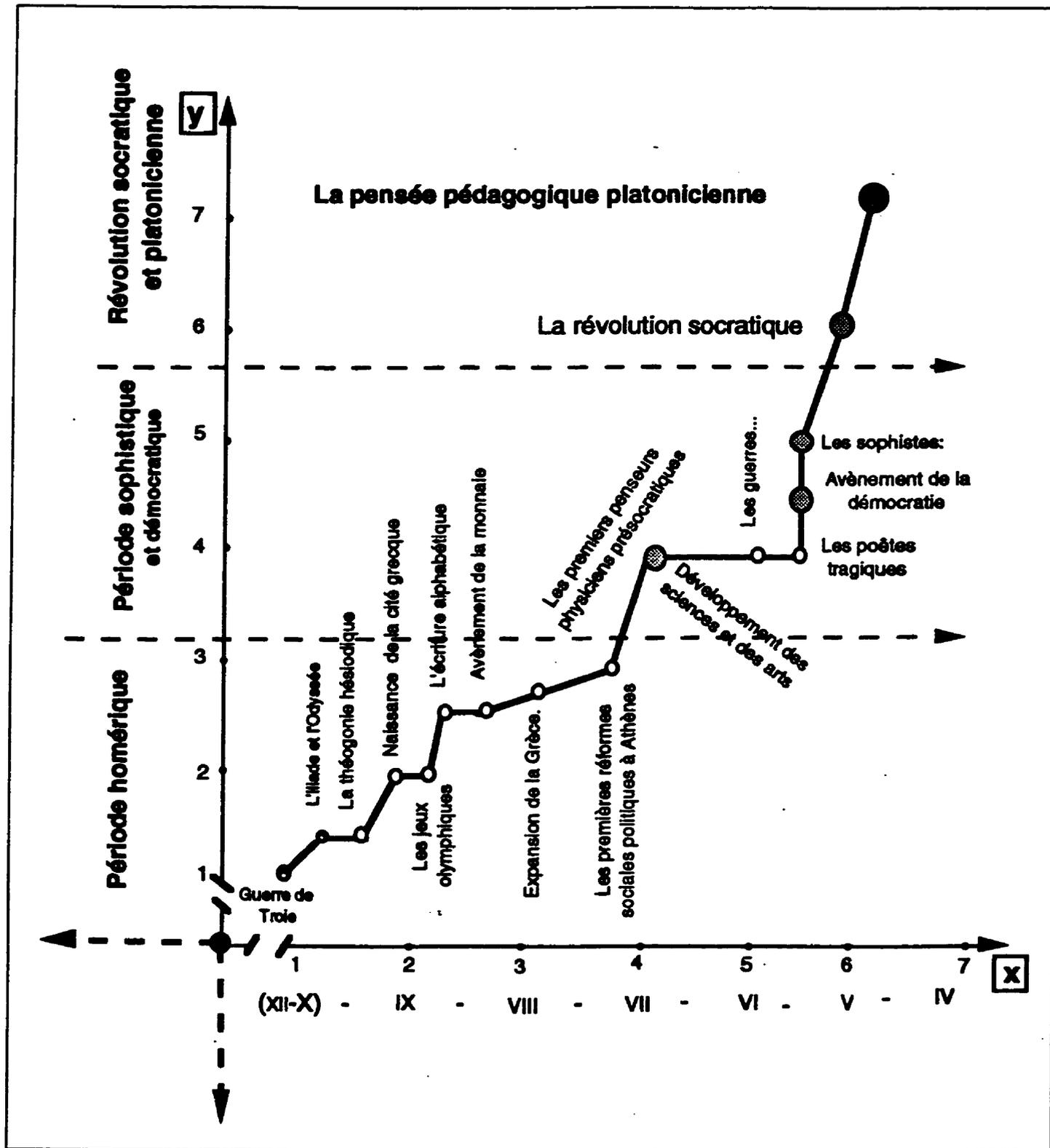
Cependant, dans une perspective quantitative, on doit accorder à chacun de ces critères une valeur «n» qui agit sur le tracé de la courbe pour en modifier la pente.

En effet, à supposer que la progression entre les événements est constante dans le temps de telle sorte que les événements postérieurs sont la résultante des événements antérieurs à quoi on ajoute une valeur constante définissant l'apport du nouvel événement, on aurait alors une évolution linéaire. L'équation définissant la pente d'une telle courbe serait du type fonctionnel:  $y = nx + b$  avec la représentation schématique suivante:



Tel n'est pas le cas. La représentation d'un tel chemin critique prendrait plutôt la forme suivante:

### Le chemin critique de la pensée pédagogique grecque



La progression des événements n'est pas constante dans le temps. Certains événements font évoluer la courbe davantage que d'autres. C'est ce qui crée le phénomène de l'accélération de l'histoire. L'équation d'une telle courbe fait alors rentrer la notion d'échelon. Le chemin critique est constitué d'un ensemble de segments de droites dont la valeur de la pente varie d'un intervalle de temps à l'autre. Cette valeur de la pente est donnée par les trois critères énoncés plus haut. La valeur «n» de l'ensemble de ces critères pourrait varier de 0 à 3. Chaque événement sélectionné réalise plus ou moins le contenu de chacun de ces critères. Ainsi, par exemple, la guerre de Troie a eu un impact considérable et sur l'histoire immédiate de la Grèce et sur son évolution future. Par contre, la pensée pédagogique du V<sup>e</sup> siècle, tout en conservant ce sens admirable de l'honneur et du courage, abandonnera cet idéal du noble guerrier qui avait fait la gloire du valeureux Achille sur les murs de Troie. Par contre, si l'on considère l'introduction de l'écriture alphabétique, on aboutira à un autre type de résultat. Cet événement ne bouleversera pas immédiatement la société de l'époque, mais elle favorise l'éclosion d'une nouvelle forme d'écriture plus appropriée à la pensée rationnelle. Ainsi, la valeur totale de la pente «n» pour chaque segment du chemin critique est fonction de la somme des valeurs accordées aux trois critères, d'où la possibilité pour «n» de varier de 0 à 3. On aurait ainsi un ensemble d'équation pour divers intervalles de temps de type:

entre 1 et 2, (entre XII <sup>e</sup> IX <sup>e</sup> siècle)	$y = ax+b$
entre 2 et 3, (entre IX <sup>e</sup> VIII <sup>e</sup> siècle)	$y = cx+d$
entre 3 et 4, (entre VIII <sup>e</sup> VII <sup>e</sup> siècle)	$y = ex+f$

et ainsi de suite.

Évidemment cette formule est simplifiée car dans un intervalle de temps donné, il y a plusieurs événements qui influent sur la courbe. Il faudrait subdiviser le siècle en dizaines d'années de telle sorte qu'au lieu d'un intervalle de 1 à 2 par exemple, on ait plutôt des intervalles plus rapprochés 10-11-12 ... 20. Les intervalles de temps historiques se répartiraient de la façon suivante entre le X<sup>e</sup> et IX<sup>e</sup> siècle par exemple:

998-989-979 ... 899. Les variations de la pente se feraient plus précises et correspondraient davantage aux dates historiques réelles. Simplement pour l'intervalle compris entre le XII-X<sup>e</sup> et le IX<sup>e</sup> siècle, on aurait les équations suivantes:

Valeur de «n» pour la période comprise entre le X <sup>e</sup> et le IX <sup>e</sup> siècle soit entre 999 à 899	
Entre 10 et 20, (entre 999 et 989)	$y = ax+b$
Entre 20 et 30, (entre 989 - 979)	$y = cx+d$
Entre 30 et 40 (entre 979 et 969),	$y = ex+f$

et ainsi de suite.

En langage mathématique, il existe une formule générale appliquée aux échelons qui permet de calculer plus facilement chacune des pentes qui déterminent les segments de la courbe.

$$Y = [u_1(x-1) - u_1(x-2)] * (ax + 1) + [u_1(x-2) - u_1(x-3)] * (bx + c)$$

Dans cette formule:

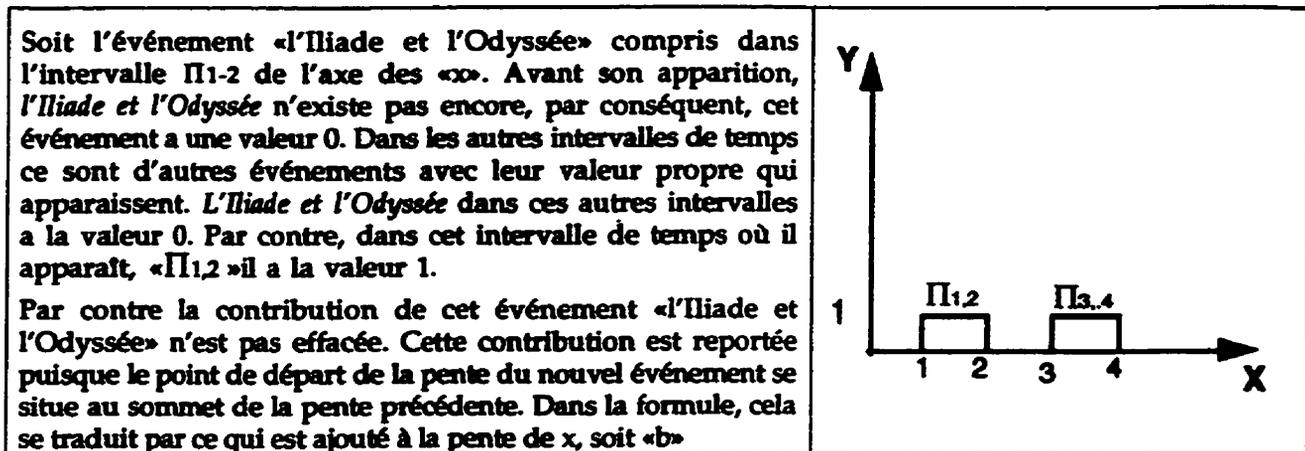
«y», représente la valeur des événements en fonction de «x», c'est-à-dire de chacun des intervalles de temps.

$[u_1(x-1) - u_1(x-2)]$  c'est la fonction échelon. On peut remplacer cette section de la formule par  $\Pi_{1,2}$ . Et l'on aurait la formule simplifiée:

$$Y = \Pi_{1,2} * (ax+b) + \Pi_{2,3} * (cx+d)...$$

Cette fonction permet de calculer la valeur de l'événement en lui-même. En d'autres termes, l'événement n'a de valeur que dans l'intervalle de temps où il est défini. Dans tous les autres intervalles, il a la valeur 0. Avant et après « $\Pi$ », l'événement a comme valeur 0. À l'intérieur de  $\Pi$ , il vaut 1.

La figure suivante permet de comprendre le fonctionnement d'une telle formule



Quel est l'intérêt pour la recherche historique et philosophique d'une telle formule?  
Et comment l'utiliser?

Dans le cadre de la recherche historique et philosophique, une telle formule permet de situer un ensemble d'événements sur une courbe d'évolution et par là comparer leur importance relative. D'une part, ces événements sont liés entre eux par le fait qu'ils concourent à faire apparaître un certain nombre de phénomènes déterminant le développement de l'histoire. D'autre part, ces événements sont eux-mêmes des phénomènes historiques, porteurs en tant que tels de significations historiques. Ils ont donc une double valeur:

- celle qui est relative à leur contribution à l'apparition d'autres événements. C'est la partie de la formule qui est représentée par la constante «b»;
- celle qui réside dans leur propre avènement. C'est la partie «ax» de la formule.

On peut ainsi calculer cette double valeur et voir dans un tableau d'ensemble le mouvement de l'histoire. Cela permet aussi de mesurer l'impact d'un événement déterminé et d'évaluer jusqu'à quel point cet événement constitue une cause majeure ou mineure dans le développement des idées pédagogiques dans le cas de cette étude, et ce, par rapport à tel autre événement. Ceci peut être calculé en évaluant la différence entre les valeurs attribuées à deux événements ( $\Delta y$ ). De plus, on peut comparer la progression (impact / nombre d'années) qui caractérise chaque événement de la courbe. (pente  $a = \Delta y / \Delta x$  pour chaque événement).

- $\Delta x$ : la différence de temps entre deux événements
- $\Delta y$  - la différence d'impact entre deux événements.

Cette formule permet de mesurer le temps pendant lequel un événement influe sur la courbe de l'évolution de la pédagogie (pendant un temps «x») jusqu'à ce qu'un autre événement vienne faire rebondir cette évolution dans une direction donnée. Cela ne veut pas dire que le premier événement est cause du second. Le point commun qui rassemble tous ces événements, c'est leur contribution à l'émergence de la pédagogie. Chacun à leur niveau, ils participent à l'émergence de la pédagogie. C'est pourquoi, cette fonction ( $y = ax + b$ ) est associée à la fonction  $\Pi$ , telle que présentée dans la formule de la page 121. En langage mathématique, cette formule sert à calculer les impulsions électriques que l'on retrouve généralement en électronique (condensateurs - générateurs d'impulsions etc.). De façon analogique, l'événement historique peut être considéré comme ayant une impulsion qui fait avancer le chemin de l'histoire. Illustrons cette utilisation par deux exemples.

Considérons la naissance de la cité grecque (~820) comprise entre la théogonie hésiodique (~840) et les jeux Olympiques (~775)<sup>1</sup>. Ceci suppose que l'on a déjà calculé les valeurs d'impact antérieur allant de la guerre de Troie à la théogonie hésiodique. Et maintenant  $\Pi$  est compris entre ~840 et ~820, de telle sorte que la fonction  $\Pi_{-840, -820} = 1$ .

— Compte tenu des trois critères retenus pour évaluer l'impact d'un événement, la différence entre l'impact de la théogonie hésiodique et la naissance de la cité grecque est de:

$$\Delta y = 2 - 1.3 = 0.7$$

«2», C'est l'impact de l'avènement de la cité grecque sur l'émergence de la pédagogie, tel que présenté dans le schéma de la page 119.

«1.3», C'est l'impact de la théogonie hésiodique selon le même schéma.

— On peut observer la valeur relative de la contribution de la théogonie hésiodique à la naissance de la cité grecque et à la pédagogie post ~820. C'est la valeur de la constante «b»:

<sup>1</sup> Évidemment, ces dates sont aléatoires et varient d'un auteur à l'autre. Dans le cadre de cette illustration, considérons-les d'un point de vue fonctionnel.

$b = 1.3$ , tel que représenté dans le schéma (p. 119).

— La progression observée entre la théogonie hésiodique et la naissance de la cité grecque est de: ( $\Delta y$ , soit 0.7) divisé par  $\Delta x$  qui est  $\sim 840 - \sim 820 = 20$ . Donc

$$\Delta y / \Delta x = 0.7 / 20 = 0.035 \text{ soit } 0.35 \text{ point d'impact par décennie.}$$

La période amenant à la naissance de la cité grecque commence avec la théologie hésiodique avec une contribution de 1.3 point d'impact. Au cours de cette période, on observe une augmentation de 0.7 point d'impact ( $\Delta y$ ) sur une période de 20 ans ( $\Delta x$ ), ce qui correspond à une progression de 0.35 point d'impact par décennies (a).

Considérons maintenant la révolution socratique<sup>1</sup> ( $\sim 430$ ) comprise entre les sophistes ( $\sim 440$ ) et la pensée pédagogique platonicienne ( $\sim 400$ )

$$\Delta y = 6 - 5 = 1; \quad \Delta x = 440 - 430 = 10; \quad b = 5.$$

— La progression observée entre les sophistes et la révolution socratique est de:  $\Delta y / \Delta x = 1 / 10$ , ce qui se traduit par 0.1 point d'impact par année ou 1 point d'impact par décennie.

Alors que la théologie hésiodique avait 0.35 point d'impact par décennie sur l'évolution de la pédagogie, la révolution socratique aura 1 point d'impact par décennie, soit trois fois plus.

L'application de cette formule aux autres événements du chemin critique tracé ci-dessus correspond à un souci mathématique qui dépasse les cadres de cette étude. Cependant, il faut observer que la somme des points d'impact ( $\Sigma pi$ ) d'une période à l'autre s'équivalent de telle sorte que l'on peut formuler les relations suivantes:

H= période homérique; S= période sophistique et P= révolution platonicienne.

**Cela ouvre la voie à une lecture fonctionnelle de l'histoire, et à toutes sortes de jeux d'interprétation.**

<sup>1</sup> Il s'agit de la période qui précède Platon marqué par la rivalité entre Socrate et les sophistes. Même si c'est Platon qui révèle Socrate à l'histoire, dans le cadre du chemin critique, on distingue l'apport de Socrate en tant que tel de celle de Platon lui-même, d'où les dates quelque peu arbitraires  $\sim 440$  et  $\sim 430$

Cependant, cette représentation du chemin critique mathématiquement calculable est plus conforme aux données de l'histoire. Les événements se cumulent. Ils apparaissent comme conséquences d'événements antécédents auxquels ils ajoutent leur propre valeur. Certes, une société peut régresser et la courbe de son évolution à un moment donné fléchir en deçà des valeurs précédentes. La valeur «n» de la pente serait alors négative. Les sociétés dites sous-développées, qui produisent moins que ce qu'elles avaient l'habitude d'offrir à leur population seraient dans une phase régressive. On a déjà affirmé que Sparte a régressé en interdisant dans ses murs les arts et les lettres. Mais ceci est une vue de l'esprit. Les lois de Lycurge ont doté la fière cité des cadres politiques nécessaires pour la conduire à la guerre. Cependant, l'histoire n'a pas retenu le modèle privilégié par la rivale d'Athènes. C'est davantage par ses œuvres culturelles, politiques et scientifiques que la Grèce antique dominera le monde. Ce sont donc des événements positifs, relativement au sens qu'on leur donne après, qui composent la pente de la courbe. La position critique n'est pas celle du généraliste, mais celle du philosophe de l'histoire de la pédagogie qui sélectionne les événements après coup pour expliquer les processus qui ont permis l'émergence de cette pensée pédagogique et rationnelle. C'est là tout le sens d'une perspective à la fois critique, historique et synthétique.

La construction d'un tel chemin a ses avantages et ses inconvénients. Ceux-ci sont de deux ordres:

- d'une part les événements choisis sont interprétés dans un contexte et une direction précise et l'on soustrait dans le cadre de cette interprétation les autres significations historiques de cet événement. L'avènement de la monnaie a d'abord rempli une fonction technique, économique et commerciale. Son impact sur les valeurs idéologiques est une conséquence de cette fonction. Le chemin critique de la pédagogie considère cet impact comme étape critique, c'est-à-dire comme point de convergence marquant une dérivation, c'est-à-dire une suspension, puis un redressement de la courbe d'évolution qui permet à la pensée pédagogique de faire un bout de chemin vers son émergence. Il ne s'agit plus d'une étude économique de la monnaie, mais de son interprétation idéologique.
- d'autre part les valeurs accordées aux événements restent aléatoires et fonction des positions idéologiques de «l'ingénieur routier» qui construit le chemin

particulier et qui accorde de l'importance à tel ou tel événement suivant la conception qu'il se fait de l'histoire. Évidemment la précision recherchée dans la valeur numérique accordée à tel événement ne peut relever de l'exactitude mathématique. Ce ne peut être qu'une mesure d'interprétation subjective, donc sujette à révision d'un évaluateur à l'autre.

Cependant, les avantages sont certains:

- l'on peut voir dans une perspective d'ensemble les différentes étapes historiques qui ont favorisé l'émergence d'un phénomène. Les variables aléatoires, malgré le caractère subjectif que l'on peut accorder à la valeur de tel événement, peuvent aboutir à un certain consensus étant donné qu'il s'agit d'événements fondamentaux reconnus pour leur impact dans l'évolution historique qui conduit à l'émergence du phénomène.
- À l'intérieur d'un même chemin critique, on peut comparer des événements entre eux et voir les similitudes et les différences qui expliquent leurs points d'impacts respectifs. L'informatisation des données recueillies permettrait de faire apparaître des relations jusqu'ici cachées au chercheur historien-philosophe.
- l'on peut au contraire comparer divers chemins critiques suivant que l'on applique le modèle à l'émergence de la démocratie plutôt qu'à celle de la rationalité, à la naissance de la tragédie grecque ou au processus d'hellénisation du monde antique. L'on pourrait voir les facteurs communs et les différences qui marquent le passage d'un chemin à l'autre. De telles études comparatives permettrait de mieux comprendre comment un phénomène surgit et se distingue des autres phénomènes du contexte dans lequel il émerge.

Il y a deux façons d'utiliser cette fonction:

- soit que la pente «a» est donnée, comme dans le tracé de la page 119, auquel cas, on peut calculer l'impact relatif d'un événement dans le temps  $a = \Delta x / \Delta y$ ;
- soit que la pente n'est pas donnée, mais que l'on dispose des valeurs de  $\Delta x$  et  $\Delta y$ , on peut alors tracer la courbe en conséquence.

Ainsi, le chemin critique qui monte de l'idéal homérique du noble guerrier à l'amour de la sagesse n'a pas la même valeur partout. C'est pourquoi les intervalles de temps pour accomplir le trajet d'une période à l'autre varient.

- La période homérique s'étend sur près de cinq siècles...(X<sup>e</sup> — V<sup>e</sup> siècles);
- La période sophistique et démocratique sur deux siècles (VI<sup>e</sup> - V<sup>e</sup> siècle);
- et la révolution socratique - platonicienne, deux générations: (V<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> siècles).

On peut voir ainsi le poids historique de ces deux siècles que sont les V<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> siècles. La courbe montre bien ce phénomène de l'accélération de l'histoire qui concentre sur une courte période ce que les époques précédentes ont mis du temps à préparer. Ce qui souvent est appelé le miracle grec est un effet de cette accélération.

La période homérique marque le début de l'ascension de la Grèce classique. Et la guerre de Troie l'événement propulseur qui assoit le pouvoir du conquérant achéen sur les îles de la mer Égée. Il y a donc un double concept de temps à distinguer pour bien comprendre le tracé du chemin critique. Il y a le temps purement chronologique que mesure l'axe des «x» et qui ne fait que comptabiliser les années et les siècles. C'est l'axe des valeurs chronologiques. Mais il y a aussi le temps événementiel, l'axe des «y», qui évalue le poids historique d'un événement donné dans un intervalle de temps «x». Ainsi, la période homérique commence autour des XII<sup>e</sup>-X<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ, et l'événement qui marque le début de cette période est la guerre de Troie de laquelle sortira quelques siècles plus tard le premier poème déterminant la vision pédagogique de plusieurs générations de grecs. La valeur «nx» de l'événement «y» que sont l'Iliade et l'Odyssée est déterminée par l'importance historique et pédagogique de ce texte fondateur de la Grèce antique. Ce point événementiel marque le tracé du chemin qui conduit de la guerre de Troie au récit homérique qui la révèle à l'histoire.

Cependant, la civilisation achéenne est elle-même le produit d'une très longue évolution. Les ruptures symboliques // qui apparaissent au début des deux axes «x» et «y» de la figure (p. 119) indiquent le double saut opéré dans l'histoire générale pour épargner des analyses trop lointaines et qui ne rencontrent pas les objectifs de cette recherche. C'est pourquoi dans la représentation de la courbe, une valeur absolue est accordée à chacun des axes pour signifier que le point de départ du chemin critique reste subordonné à un tracé antérieur, comme postulat ne faisant pas l'objet de la représentation présente.

- dans l'axe des valeurs «x», (valeurs chronologiques) toute la période de temps qui précède l'époque homérique allant des débuts de l'histoire en reculant jusqu'à la préhistoire reste sous-entendu. De plus, en deçà de la préhistoire anthropologique, il y a aussi cette longue période indéterminée de la zoologie ou de l'évolution naturelle représentée par la flèche en pointillée qui indique la direction des origines lointaines de la nature.
  - dans l'axe des valeurs «y», (valeurs du temps événementiel) tous les événements qui se sont accomplis dans le temps qui précède la guerre de Troie sont aussi sous-entendus. On peut aussi remonter par delà l'apparition du phénomène humain aux confins de l'histoire du monde.
-

## 6.2. Les étapes du chemin critique: de l'idéal homérique du noble guerrier à la formation du citoyen vertueux...

Tracer le chemin critique qui va de Homère aux sophistes revient à montrer comment cet idéal homérique du noble guerrier traverse quelques siècles d'histoire et prend des figures diverses suivant que l'on est à l'époque de la guerre de Troie ou que l'on se dresse en brave et en héros devant le Perse barbare ou l'autre frère ennemi, le Spartiate, livrant bataille pour imposer son hégémonie. Ce sont les mêmes valeurs pédagogiques que l'on retrouve dans les récitations et les chants qui doivent former l'esprit et le courage du jeune noble. Mais le contexte politique change au fur et à mesure que l'histoire s'avance. Et l'idéal du héros individuel fait progressivement place à l'idéal du brave soldat prêt à mourir pour la patrie. Dans les deux cas, il s'agit d'un idéal militaire. Car le noble guerrier qui franchit l'Hélespont et pénètre dans les murs de Troie n'est plus le même que celui qui triomphe de l'envahisseur perse ou accepte de mourir dans la bataille de Délos, offrant son corps au glaive du Spartiate. Dans un cas, il se bat pour sa gloire personnelle. Dans l'autre, il se sacrifie pour sa patrie.

On pourrait s'arrêter sur chacun des éléments du tracé et les commenter en fonction des critères déterminant leur valeur critique. Dans le cadre de cette recherche, on ne peut qu'ébaucher une telle analyse. L'objectif poursuivi vise à justifier la pente relative accordée aux segments concernés constituant un tronçon du chemin critique.

### ❶ La guerre de Troie: *(Valeur historique et pédagogique)*

La guerre de Troie a-t-elle eu lieu? Question archéologique qui ne saurait contredire l'impact de l'événement sur la société homérique. La guerre de Troie est le lieu de célébration de la victoire du héros grec et la consécration de cet idéal du noble guerrier devenu le modèle à réaliser pour les générations futures. Elle inaugure l'ascension de la Grèce et marque ce moment de rupture historique qui permet aux Achéens de côtoyer l'Asie mineure et d'étendre leur hégémonie sur cette partie du monde.

Cette conquête a des conséquences sur toute cette période de l'histoire antique qui voit se renforcer la puissance colonisatrice de la Grèce. La conquête militaire sera suivie bientôt de la conquête commerciale. En contrôlant l'accès aux villes côtières, la Grèce peut en même temps contrôler tout le commerce qui transite dans les ports des riches cités qui avoisinent la mer Noire.

Mais la guerre de Troie n'est qu'un épisode de la lutte farouche que livre la Grèce contre ses ennemis de l'extérieur, en particulier le Perse barbare. Plus tard, il y aura Marathon et Salamine<sup>1</sup> qui renouvellent le triomphe du héros grec. Mais la guerre de Troie exprime davantage de valeurs critiques que la seule volonté de domination des Achéens sur leur voisin. C'est l'âge héroïque qui marque le triomphe d'un idéal d'homme à réaliser: celui du noble guerrier. Cet idéal du guerrier valorise l'action individuelle. Et le privilège suprême pour le Grec de cette époque, c'est d'être considéré comme héros et devenir le meilleur, le premier parmi ses pairs. Il s'agit bien d'une noblesse aristocratique, noblesse réservée à ceux qui appartiennent à cette caste d'hommes sachant manier le glaive et le bouclier et qui disposent des moyens nécessaires pour s'équiper en armes et en chevaux. Cette recherche de l'excellence ne disparaîtra pas avec la conversion du héros individuel en citoyen vertueux. Seulement la transcendance du Bien chez Platon n'est plus une vertu militaire. Elle est au bout du chemin qu'emprunte le philosophe désireux de retrouver en lui l'éternelle vérité qu'il porte dans son âme immortelle. Cette transcendance du Bien relève de la sagesse contemplative.

## ②. L'Iliade et l'Odyssée: *(Valeur historique et pédagogique)*

L'Iliade et l'Odyssée actualisent sur les plans culturels et idéologiques ce que la guerre de Troie avait réalisé sur les plans militaire, politique et économique. La guerre de Troie est inséparable des textes qui la révèlent à l'histoire. Cependant si la guerre fait exploser la colère et la violence des hommes, les poètes accomplissent le miracle d'adoucir cette violence en l'offrant à l'histoire comme poésie, œuvre de l'imaginaire esthétique dans sa volonté d'exprimer le beau, là où la réalité épuise le sens réel de l'homme en engendrant le chaos et la violence. La guerre de Troie doit

---

<sup>1</sup> La bataille de Marathon consacre la victoire du général athénien Miltiade sur les Perses.

Salamine est cette île située sur la côte Ouest de l'Attique. C'est là que le général athénien Thémistocle détruisit en 480 av. J.C. la flotte perse de Xerxès I<sup>er</sup>.

être rangée parmi les maux qui assaillent l'humanité. L'Iliade et l'Odyssée traduisent le génie de l'homme et font partie des chefs-d'œuvre de l'histoire universelle.

Ainsi donc, l'Iliade et l'Odyssée n'ont pas eu l'impact politico-militaire de cette guerre de jadis dont ils sont les témoins. Mais ils présupposent cet impact et font grimper le chemin qui conduit à la pédagogie classique par les valeurs sociales culturelles et idéologiques qu'ils mettent à la disposition des générations futures. En effet l'on peut considérer l'Iliade et l'Odyssée comme étant les premiers textes<sup>1</sup> de la tradition pédagogique grecque en ce sens qu'ils servent de référence pour la formation des jeunes nobles.

Jusqu'à ce jour, l'homme moderne reste sensible au culte du héros. Et la recherche des honneurs individuels, la volonté de briller par la première place que l'on occupe dans l'ordre des valeurs sociales et politiques rappellent quelque peu cet idéal homérique du héros individuel qui triomphe de tous ses ennemis. C'est dire l'importance historique et pédagogique de l'Iliade et l'Odyssée dans la courbe qu'emprunte le chemin critique de la pédagogie pour arriver à son terme.

### ①. La théogonie hésiodique: *(Valeur historique et pédagogique)*

L'œuvre d'Hésiode est quasi contemporaine de celle attribuée à Homère. Elles se situent toutes les deux dans la même ligne historique et contribuent à fixer dans l'écriture mythique le sens de l'existence humaine. Cependant, si l'épopée homérique raconte les exploits des hommes auxquels les dieux se mêlent, la théogonie hésiodique dépeint la vie et les actions des dieux et les conséquences que cela entraîne sur le destin des hommes. Homère et Hésiode sont tous deux des penseurs mythiques. Mais le premier contribue à donner aux Grecs des idéaux à la fois éthiques et politiques. Hésiode complète l'apport homérique. Il est le formateur de la conscience religieuse.

En effet, avec Hésiode, le panthéon divin est fixé. Et les croyances qui animent le cœur des Grecs déterminent la vision qu'ils se font de la nature et de leur société. L'éducation religieuse est collective car ce sont les dieux qui protègent la cité.

---

<sup>1</sup> À l'époque d'Homère, l'écriture n'a pas encore atteint sa forme définitive. L'Iliade et l'Odyssée conserveront leur caractère d'oralité jusqu'au milieu du VI<sup>e</sup> siècle. C'est en 550, sous la tyrannie de Pisistrate que l'on consigna dans la nouvelle écriture alphabétique les œuvres du célèbre poète.

C'est un peu contre ces croyances que la pensée rationnelle et pédagogique va naître. Les sophistes sont des humanistes. Ils veulent former l'homme, le citoyen, afin de le rendre maître de sa destinée. La révolution socratique, elle aussi sera humaniste, en ce sens, Socrate et Platon se situent dans le prolongement des sophistes. Mais ce qu'ils reprochent à ces derniers, ce n'est pas d'avoir écarté les dieux, mais de livrer la vérité à l'arbitraire de la raison individuelle et de l'opinion. Cependant, le mythe écarté du champ de la raison n'est pas mort pour autant. Il reste à la disposition de ceux qui veulent combler les incertitudes de la raison savante. Le panthéon hésiodique a fait son œuvre. Il a permis à ces bâtisseurs de la rationalité d'exercer une première lecture critique des insuffisances du mythe et de proposer d'autres modèles d'explication aux phénomènes de la nature et de l'existence humaine.

### ④. La naissance de la cité grecque: *(Valeur historique et pédagogique)*

À partir de quel moment Lycurge établit-il ces lois à Sparte? Il est difficile de déterminer une date précise. Quelque part entre les IX<sup>e</sup> et VII<sup>e</sup> siècle? Toujours est-il que l'avènement de la cité spartiate marque une rupture radicale par rapport aux structures sociales et politiques qui prévalaient dans la fédération grecque. En effet, la Grèce homérique est une société féodale et aristocratique. La terre appartient à la famille, et en tant de paix c'est le chef de famille qui détient l'autorité absolue. Il peut même disposer du droit de vie ou de mort sur ses enfants. C'est la guerre qui rapproche les clans et regroupe les hommes dans une sorte de fédération. Car le roi est avant tout un chef militaire dont le pouvoir repose sur la fidélité de ses guerriers. Il est en même temps législateur, car ses décisions sont sans appel et il joue le rôle de grand prêtre de la religion officielle.

L'avènement de la cité change les conceptions de l'honneur et du courage héroïque en valeur dans la Grèce homérique. À cette époque, lors des affrontements sur le champ de bataille, la décision finale de la victoire appartenait à l'armée dont les guerriers par leurs exploits individuels et héroïques avaient réussi à fracasser le plus de crânes ennemis ou à transpercer leurs corps de leurs glaives. L'armée était redevable aux individus de sa victoire ou de sa défaite. À partir des IX<sup>e</sup> - VIII<sup>e</sup> se créent dans les cités grecques, le modèle spartiate de la guerre. Celle-ci devient stratégique et la victoire se calcule à partir des manœuvres qu'opèrent des corps de fantassins, les hoplites. C'est à Sparte que le changement s'opère. Désormais

**l'individu est assujetti au corps politique. Il ne lutte plus pour sa gloire personnelle mais pour le triomphe de sa patrie. Son honneur est de la servir et de se préparer à mourir pour elle.**

**La formation militaire de l'idéal homérique du noble guerrier se met au service de la cité. Le pouvoir politique du roi se renforce au détriment de celui du père de famille. À Sparte, les enfants très tôt sont pris en charge par l'État pour recevoir la formation militaire qui convient aux Spartiates dignes de ce nom. Le guerrier héroïque abandonne ses armes individuelles pour occuper la place qui lui convient derrière les nouveaux boucliers formés par le corps des fantassins. L'éducation militaire devient éducation civique et politique. Le corps individuel s'intègre dans le corps politique.**

**Cette transformation du héros individuel en citoyen dévoué à la cause de la patrie inaugure une nouvelle vision de la formation de l'homme. Les valeurs homériques de l'honneur et du courage héroïque dans la bataille restent toujours présentes et les dieux de l'olympie dominant toujours la vie des hommes. Cependant, une nouvelle voie commence à poindre. Plus tard avec la démocratie et la consécration du droit de parole et de la liberté de penser, cette formation civique prendra le pas sur la formation militaire elle-même. Le bon citoyen n'est pas nécessairement le brave guerrier qui se tient ferme devant l'ennemi. Mais l'histoire de la pédagogie est redevable à Sparte d'avoir ouvert le chemin de la formation civique et politique.**

### **⑤ Les Jeux Olympiques: *(Valeur historique et pédagogique)***

**Les Jeux Olympiques complètent sur le plan individuel ce que la cité s'est approprié. Puisque les valeurs du courage héroïque sont détournées des exploits individuels sur le champ de bataille au profit de la victoire collective, comment remplacer le désir d'être héros et reconnu premier parmi ses pairs? Les Jeux Olympiques viennent combler ce besoin de compétition qui anime le Grec homérique. La violence guerrière qui habite le valeureux héros trouve sa résolution dans ses joutes olympiques qui permettent aux plus capables de devancer les moins doués, ou aux plus forts de triompher des plus faibles. Les honneurs individuels sont remis en place et chacun peut en même temps s'accomplir dans les arts et les techniques de combat qui lui conviennent.**

La valeur historique de ces fameux jeux olympiques n'est plus à démontrer. Le même idéal de dépassement de soi, le sens de l'honneur, les sanctions qui marquent les résultats de la compétition sportive anime encore nos jeunes athlètes dans les jeux olympiques modernes.

On retrouve dans le *Lachès* de Platon un questionnement philosophique sur la valeur pédagogique du combat en armes. La valeur de la formation physique, militaire est toujours à l'ordre du jour dans la cité démocratique du V<sup>e</sup> siècle. Mais si l'idéal politique canalise le sens patriotique de la formation du citoyen, l'idéal olympique permet d'alimenter cet appétit de l'honneur et de l'excellence individuelle qui avait fleuri dans les temps glorieux de l'épopée homérique. La culture physique est à la fois militaire et olympique. Elle garde le corps en santé et le soumet aux rigueurs des exercices de renforcement physique afin de permettre à l'État de pouvoir compter sur des citoyens forts, et permettre à chacun d'exceller dans le domaine qui lui convient. Cela n'a pas changé depuis... C'est pourquoi, sur le chemin critique qui grimpe les échelons de la pédagogie platonicienne, naissance de la cité et jeux olympiques se situent sur le même palier.

#### ⑥ **L'écriture alphabétique et l'avènement de la monnaie: (Valeur historique et pédagogique)**

Voici deux événements techniques, l'un sur le plan culturel, idéologique, l'autre sur le plan commercial, économique. Les deux témoignent d'un changement de mentalité et modifient l'axe du développement historique de la Grèce.

L'écriture alphabétique en vigueur en Grèce à partir du VIII<sup>e</sup> siècle est d'importation phénicienne. La première monnaie grecque est d'origine lydienne. Mis en place par le gouvernement lydien vers la fin du VIII<sup>e</sup> siècle - début du VII<sup>e</sup> (~725--680) cette première monnaie connut sa forme définitive avec le roi Crésus de Lydie qui fit frapper monnaie à son effigie vers ~560--540.

L'alphabet grec provient directement de l'écriture consonantique phénicienne. C'est une écriture plus pratique et plus universelle que les hiéroglyphes où les signes sont liés à des idées et non à des sons. L'écriture consonantique conserve un minimum de signes liés à des phonèmes et peut s'adapter à diverses langues. De plus, elle est relativement facile à apprendre, n'est plus restreinte à une caste de scribes et peut être utilisée par quiconque désire transcrire ou communiquer ses idées.

La monnaie correspond au même profil technique que celui mis en place pour l'écriture consonantique. La Grèce homérique ne connaissait pas la monnaie. On se servait parfois de lingots de fer, de bronze ou d'or que l'on pouvait utiliser aussi à d'autres usages. Le plus souvent, on pratiquait le troc et la valeur des marchandises ou la richesse d'un homme était évaluée en terre et en bétail.

La conversion des idéogrammes en phonèmes et le calcul des bœufs en unités monétaires introduit des notions nouvelles. Jusqu'ici, les choses avaient en elles-mêmes leur propre valeur. L'idée était représentée par un signe. Telle marchandise pouvait s'échanger pour telle autre marchandise. Le phonème n'a aucune valeur en soi. Il ne sert qu'à faire des combinaisons de sons pour signifier tel ou tel mot. Il n'a plus de valeur fixe. Sa représentation n'est que conventionnelle. La monnaie ne sert qu'à échanger. Elle n'a aucune valeur en elle-même. Elle peut équivaloir à n'importe quoi. Sa valeur est conventionnelle. Dans les deux cas, nous avons affaire à des conventions humaines. Les sons et le métal sont des objets dont les valeurs sont déterminées par les hommes. Le phonème est la monnaie sonnante et trébuchante de l'écriture. Sa résonance circule à travers les mots et trébuche dans les multiples transcriptions que l'on obtient en combinant les phonèmes entre eux. À l'inverse, la monnaie est l'unité commerciale de base. Elle traduit dans l'écriture économique n'importe quel objet commercial. Avec elle, toute richesse économique se réduit à la somme que l'on obtient par la conversion des valeurs d'usage en valeurs monétaires équivalentes. Cette comparaison a évidemment ses limites. Le phonème n'est pas du métal et ne se manipule pas comme du matériel physique. La monnaie, bien qu'ayant la capacité de résonner, n'est pas le produit du souffle humain. Le phonème appartient à la sphère du langage et relève de la psychologie humaine. La monnaie est un instrument d'échange économique et circule indépendamment de la volonté de ceux ou celles qui la produisent. Mais dans les deux cas, ce sont des inventions qui relèvent de l'arbitraire humain.

Nous sommes à l'aube du concept «abstrait» produit par la raison pour désigner, par convention, une idée ou une valeur. La vérité n'appartient plus aux dieux ou aux phénomènes de la réalité. Elle sera l'œuvre de la raison. «L'homme est la mesure de toutes choses» enseignera Protagoras. L'avènement de l'écriture et la mise en place du système monétaire sont le prélude de cet homme-mesure. Il ne restera plus qu'à généraliser cette nouvelle vision de la réalité.

● **L'expansion commerciale de la Grèce: (Valeur historique et pédagogique)**

Cette double innovation technique de l'écriture et de la monnaie coïncide avec une période d'expansion démographique, culturelle et commerciale de la Grèce. L'alphabet grec se répand et pénètre un peu partout dans le monde antique, s'adaptant à de nombreuses formes d'écriture. C'est de cet alphabet grec que dérive notamment l'alphabet latin que nous utilisons présentement. C'est le même mouvement qui conduit la monnaie grecque à s'échanger un peu partout.

Cette expansion commerciale amène les Grecs à voyager et à rencontrer toutes sortes de gens et de cultures. À la puissance militaire qui avait colonisé l'Asie mineure s'ajoute maintenant le potentiel économique qui fait de la Grèce un carrefour d'idées et d'échanges de toutes sortes.

Cette ouverture économique et culturelle n'a pas d'impact direct sur les idées pédagogiques en cours dans cette Grèce des VIII<sup>e</sup> - VII<sup>e</sup> siècles. Mais elle facilite la pénétration de multiples conceptions du monde en provenance d'autres civilisations. Le filtre de la pensée critique disposera ainsi de matériaux divers pour exercer ses choix et s'enrichir de connaissances ayant fleuri sur d'autres sols que ceux de la Grèce. C'est pourquoi cette expansion marque un progrès sur le chemin critique qui conduit à la pensée pédagogique platonicienne. Elle actualise les innovations techniques et ouvrent la Grèce aux influences externes.

● **Les premières réformes sociales. (Valeur historique et pédagogique)**

Cette expansion commerciale ne va pas de soi. L'ouverture des marchés a enrichi certaines catégories de gens et appauvri d'autres. En effet, des spéculateurs de tout acabit jonglèrent avec les prix et les salaires. Des paysans au bord de la pauvreté basculèrent dans la misère. D'autres moins chanceux durent se vendre comme esclaves afin de payer leurs dettes. Certains produits alimentaires importés coûtaient moins cher que la production locale, alors que les coûts d'autres produits de première nécessité montaient de façon inexplicable. Les salaires réservés à la main-d'œuvre fléchissaient et bientôt le travail manuel devint un signe de dépendance réservé aux esclaves.

Vers la fin du VII<sup>e</sup> siècle, Athènes sombra dans le plus affreux des désordres. Les malheureux, spoliés par des commerçants et des créanciers hypothécaires auxquelles s'associèrent bientôt des juges corrompus, se préparaient à la révolte. Les riches quant à eux, imbus de leurs droits et des privilèges que leur octroyait la loi, s'organisaient pour se défendre contre une populace prête à se déferler sur leur propriété, menaçant ainsi l'ordre établi et la civilisation tout entière. Il fallait rétablir l'équité et redresser l'ordre social. Cela exigeait des réformes en profondeur.

Solon est l'innovateur de ces réformes. Sans imposer de lois sur le contrôle des prix et des salaires, il abolit les charges hypothécaires qui grevaient les petits propriétaires, il interdit que quiconque soit vendu comme esclave pour dettes. Il exigea que tous, riches et pauvres respectent les décrets promulgués et, sans être draconien, promit des sanctions exemplaires aux contrevenants. Il rétablit ainsi la confiance du peuple dans les institutions sociales et politiques et introduisit les notions de justice et d'équité si chère à la philosophie. La loi est une pour tous. Les Grecs prirent enfin le chemin de l'égalité politique. La voie de la démocratie était ouverte.

Son influence sur la pédagogie ne sera pas immédiate. Cependant, la période homérique s'achève. Bientôt cet idéal du noble guerrier, à la recherche d'exploits héroïques individuels, fera définitivement place au bon citoyen soucieux de l'équilibre politique entre les diverses catégories sociales de la cité. C'est pourquoi ces premières réformes sociales marquent une évolution majeure dans le chemin critique conduisant à la pensée rationnelle.

### ❶ Les premiers penseurs présocratiques (*Valeur historique et pédagogique*)

Ils inaugurent un nouveau mode de penser. Ils sont les premiers à franchir la grande porte de la raison et à délaisser le refuge des dieux. Les événements se personnalisent, car la pensée rationnelle ne peut s'exprimer qu'à travers des «sujets pensants» qui donnent aux idées des formes particulières. Ils appartiennent à une autre période de la Grèce, mais ils ne sont pas encore tout à fait affranchis de la vision mythique encore en vigueur dans la formation des citoyens.

Ce sont des précurseurs. Ils le sont dans les deux sens. Ils précèdent Socrate. Leur pensée ne forme pas un système bien qu'elle se constitue en école. Ces présocratiques sont divers et leurs «thèses», parfois contradictoires, sont imprégnées

du souffle mythique de la quête de l'éternel absolu. Ils affirment l'Être et son Unité sans pouvoir montrer la nature de cette unité de l'Être. Ils affirment la coïncidence de l'Un et du Multiple sans être capables de comprendre par quel mécanisme l'Un est devenu Multiple ou le Multiple dérivé de l'Un. Libres penseurs, mais sans pouvoir disposer vraiment de tous les instruments de la pensée, ces présocratiques cherchent un principe universel à travers lequel ils peuvent satisfaire les nouvelles exigences de la raison savante. Avant Socrate, ils veulent trouver dans la raison naturelle les causes des phénomènes qu'ils observent. Premiers physiciens, ils s'émerveillent de la nature et s'étonnent de l'étrangeté des choses du monde. Mais le doute, qui sera l'apanage de Socrate dans son combat contre les sophistes, n'est pas tout à fait au point chez ces intuitifs de la première heure. Avec une pensée plus globale que systématique et analytique, leur détachement du mythe navigue entre le modèle poétique encore rattaché aux dieux et les sentences explicatives qui balbutient des causes difficiles à saisir.

Mais ils annoncent Socrate. Il sont en rupture de ban avec la mythologie et ne se servent plus de cette multitude de divinités qui errent par-ci par-là en quête de serviteurs. Ils pensent la nature. Mais ils s'inquiètent aussi du devenir des hommes. Leurs engagements politiques sont à l'image de leur performance intellectuelle. Les pythagoriciens seront sacrifiés et leur secte liquidée après la malheureuse tentative de séduire les habitants de Crotonne par un régime politique conforme aux prescriptions de l'ordre. La philosophie morale et politique qu'ils veulent dicter, voire imposer, ne convient pas nécessairement au plus grand nombre. Vérité et politique ne se marient pas toujours. Les premiers philosophes l'ont appris à leurs dépens. Tout au long de l'histoire, leurs successeurs n'auront pas plus de succès...

Voici un tableau partiel de ces premiers penseurs physiciens présocratiques.

600	<b>Thalès</b> (625-550) <i>L'eau serait à l'origine des choses.</i>		
	<b>Anaximandre</b> (610-545) <i>L'apeiron, l'indéterminé, est le principe des choses.</i>		
550	<b>Anaximène</b> (580-530) <i>Le principe serait l'air illimité.</i>	<b>Pythagore</b> (580-500) La loi des nombres	<b>Xénophane</b> 570-480 <i>L'Être est l'Un et le Tout.</i>
	<b>Héraclite d'Éphèse</b> (540-470) <i>Tout est devenir.</i>	<b>Hyppasos</b> <b>Alcméon</b>	
500			<b>Parménide</b> (515-450) <i>L'Être est Un.</i> Distinguer la voie de la Vérité et celle de l'opinion
	<b>Diogène d'Apollonie</b> (500 - 430) (Première étude du système vasculaire humain)		
450			<b>Zénon</b> <b>Mélistos</b>
400		<b>Philolaos</b> (Théorie de l'univers) <b>Hippocrate</b>	

Leur contribution sur le développement futur des idées pédagogiques est fondamentale. Ils fournissent les matériaux préalables qui permettront à la pensée platonicienne de se faire valoir, en particulier face aux sophistes. Il faudra revenir plus loin sur cet apport.

**⑩ Les guerres...*(Valeur historique et pédagogique)***

Les guerres de résistance remplissent une fonction opposée à celle de la colonisation. L'expansion culturelle et commerciale de la Grèce marque une ouverture, un mouvement de conquête d'autres contrées, d'autres cultures. Les guerres exigent le repli sur soi, le retour vers la patrie et la mise en place de tout un système de défense et de renforcement de la cohésion sociale et politique. L'expansion permet au Grec de s'identifier à d'autres cultures et de s'ouvrir aux étrangers qui veulent s'établir chez eux. Les guerres au contraire ferment les frontières à l'envahisseur, renforcent le sentiment de l'unité patriotique en permettant aux Grecs de se démarquer des autres cultures en se considérant seul habilité à parler au nom de la civilisation. La victoire sur les Perses assoit le sentiment de supériorité et de fierté des triomphateurs du Perse barbare. Les métèques sont écartés de la démocratie. La citoyenneté n'appartient qu'à ceux qui ont eu le mérite d'être grec. La citoyenneté qui donne droit de participation à la gestion des affaires de la cité est un privilège du sang. Elle est héréditaire et se transmet de père en fils.

La guerre du Péloponnèse contraint cette fois-ci les Athéniens, dépositaires de la démocratie à renforcer le contrôle des frontières et à exercer une surveillance étroite sur tous ceux qui à l'intérieur de la cité représentent un danger pour elle. La démocratie, en état de guerre, rend suspect ceux qui osent la critiquer ou mettre en doute ses institutions. Socrate est une victime de cette suspicion. Sa mort est le résultat d'une dénonciation de ceux qui voyaient en lui un danger pour la démocratie et pour leurs intérêts de classes.

**⑪ Les poètes tragiques *(Valeur historique et pédagogique)***

Les poètes tragiques représentent une nouvelle phase dans l'évolution du théâtre. Avant d'être un penseur philosophique, Platon est un poète et un metteur en scène. Sa pensée est théâtrale et parfois les interventions de ses personnages relèvent davantage de la mise en scène que de la rationalité philosophique. L'apport des poètes dans l'émergence de sa pensée est fondamental.

**⑫ L'avènement de la démocratie..(Valeur historique et pédagogique)**

La démocratie naît dans le fracas des armes et le tumulte des luttes de pouvoir pour la conquête du gouvernement de la cité. La démocratie représente une autre naissance politique. Si la naissance de la cité avait converti le guerrier valeureux en citoyen prêt à mourir pour la patrie, la démocratie invite le citoyen libre, armé de son droit de parole à combattre pour elle et à offrir sa vie pour la démocratie. Celle-ci représente un ordre de valeur politique fondé sur l'égalité, la justice et la participation de tous à la gestion des affaires de la cité.

La philosophie est démocratique dans l'âme. Elle ne l'est plus dans l'exercice du jugement critique qui pourfend les œuvres de ceux qui veulent légitimer leur pouvoir sur le peuple. La sagesse philosophique n'est pas réservée à des privilégiés du sang appartenant à une noblesse héréditaire ou encore à ceux qui disposent de la richesse matérielle. Elle est à la portée de ceux qui s'astreignent à grimper la route escarpée qui conduit au soleil du bien et du vrai. Elle est une noblesse de l'esprit et de l'âme. L'esprit démocratique qui ne craint pas d'affronter les puissants ou de s'opposer à la vérité du nombre et au pouvoir réfractaire des masses est un esprit indépendant, libéré de toute forme de servitude. C'est là tout le fondement d'une véritable démocratie au sens philosophique du terme qui considère le citoyen comme un homme libre, nanti du pouvoir de ses idées, capable d'exercer un jugement au-dessus de tout soupçon. C'est pourquoi la démocratie politique est le cadre nécessaire pour l'exercice du droit de parole et de l'expression de la libre pensée. L'avènement de la démocratie est l'antichambre de la pensée rationnelle dans sa double version pédagogique et philosophique.

**⑬ Les sophistes (Valeur historique et pédagogique)**

Ce sont les premiers pédagogues exactement comme l'on désigne les penseurs physiciens comme étant les premiers philosophes. Comme ces derniers, ce sont des présocratiques, sauf qu'à la différence de ceux-là la révolution socratique se fera contre eux et contre les valeurs pédagogiques qu'ils proposaient à leur clientèle.

Avec l'avènement de la cité et le triomphe de la démocratie au siècle de Périclès, la pédagogie renouvelle ses fondations techniques et éthiques. L'ère des sophistes est arrivée. La nouvelle vision de la cité a opéré une transmutation des corps. Au corps individuel, objet d'honneur et de gloire fait place le corps politique, objet de dévouement, de dévotion et de sacrifice. C'est le corps global, corps idéologique, perçu comme transcendant et qui subordonne les intérêts de l'individu à ceux de la communauté ou de la patrie. Cette mutation des corps a donné lieu à un nouvel état de conscience. La recherche des honneurs et le sens du mérite politique et militaire sont devenus les valeurs centrales de l'éducation du jeune grec. Mais l'idéal homérique du noble guerrier s'estompe au fur et à mesure que le Grec prend conscience de son rôle de citoyen.

Les sophistes veulent former l'homme, le bon citoyen. Ils veulent faciliter la participation de tous dans la construction du corps commun: la cité. Ils édifient une nouvelle façon d'enseigner. À l'instruction individuelle, élitiste, aristocratique, ils mettent en place des écoles ouvertes au «demos», au peuple, c'est-à-dire à tous ceux qui veulent savoir. À la formation militaire réservée à la caste des «hippès», ils substituent une pédagogie plus culturelle, plus axée sur les connaissances existentielles. Ils font du savoir une arme politique, libérée de la tutelle des dieux et destinée à ceux qui sont prêts à combattre dans l'arène publique. Si le savoir est fonction du pouvoir qu'à l'homme de déterminer les choses, à l'inverse pouvoir, c'est savoir, car celui qui sait est habilité à déterminer la réalité parce qu'il dispose des instruments de la pensée pour le faire. Seuls ceux qui savent peuvent. Le savoir devient une marchandise livrée à ceux qui en font la demande. Toute chose peut être objet d'enseignement. L'homme peut donc acquérir ce qu'il veut pour s'émanciper et être reconnu sur la place publique.

#### ⑭ La révolution socratique..(Valeur historique et pédagogique)

La révolution socratique est l'aboutissement de toute la réflexion initiale amorcée par les prédécesseurs de Socrate. Elle engendre une triple rupture:

**Rupture avec le mythe.** Ce ne sont plus les dieux qui servent de référence à la vérité. Celle-ci se retrouve dans l'homme lui-même. La révolution socratique est ainsi une révolution morale. Elle se présente comme un humanisme qui fait de l'homme le

responsable de lui-même. En ce sens, cette révolution coïncide avec le mouvement démocratique qui prétend lui aussi indiquer au citoyen le chemin de sa responsabilité civique. La révolution socratique s'inaugure dans cette maïeutique, cet art d'accoucher les esprits qui permet à Socrate de réveiller le savoir endormi dans la conscience embrouillée du simple ignorant.

**Rupture avec l'opinion.** Cette recherche de soi ne va pas de soi. Il faut interroger le dormeur pour qu'il se souvienne. La question devient l'outil de la recherche. Et la dialectique est l'art de poser les bonnes questions afin de faire rebondir la recherche.

Ainsi la démarche socratique est-elle celle du dialogue perpétuel dans lequel le savoir d'autrefois se retrouve à partir des questions du maître. Et même si Socrate avance une affirmation ou propose une démonstration, il attend l'acquiescement de son interlocuteur: *N'est-ce pas Lachès?* demande-t-il. La réponse affirmative de l'autre est une indication que le souvenir a fait effet et que le savoir se trace de nouveau dans l'esprit de l'interlocuteur. En pédagogie socratique, la question classique du professeur, *Est-ce que vous comprenez?*, doit être comprise comme une invitation au ressouvenir. Cette question signifie "Est-ce que vous vous ressouvenez?" — *Oui, je comprends* aurait comme équivalent en langage socratique: *Oui, je me ressouviens*. C'est pourquoi la pédagogie socratique est dialogue, et le cours magistral ne fait que sous-entendre par le silence des élèves que le ressouvenir est à l'œuvre et la connaissance en voie d'acquisition.

**La rupture avec les sophistes.** La rupture avec les sophistes est la plus douloureuse des ruptures. Les sophistes sont des hommes puissants. Ce sont des agents du savoir. Il s'en proclament les dépositaires. Ils en font profession et s'en servent pour s'enrichir. Ils jouent en même temps le jeu de la démocratie en vendant leur art à ceux qui aspirent aux honneurs publics. Ces sophistes sont avant tout des techniciens et non des savants, même si quelques-uns d'entre eux prétendent l'être. Leur art est de transmettre un savoir, de le vulgariser. Et, pour ce faire, ils estiment posséder la vérité. Et c'est justement contre cela que proteste Socrate. C'est une forme de parjure que d'affirmer savoir alors qu'on ne sait pas. Il y a là une double ignorance dangereuse pour quiconque désire s'avancer dans la voie de la vérité:

— *Ne pas savoir;*

— *Affirmer savoir alors qu'on ne sait pas.*

La première ignorance est commune. Elle relève de la simple reconnaissance du non-savoir et ouvre alors la voie à la *recherche de la vérité*. La seconde ignorance est coupable. Elle est un piège pour l'esprit. Elle bloque l'ouverture à la vraie connaissance et déguise en charlatan de la vérité celui qui s'avance ainsi dans l'obscur prétention de son savoir. Contre cette double ignorance, Socrate aiguise son questionnement et en fait un instrument de torture pour l'esprit prétentieux de ces faux savants. Il les attaque sur tous les fronts et sa verve ne cesse de les confondre. Il ironise et son ironie cassante oblige ses adversaires à rebrousser chemin et à admettre leur ignorance. Mais ce jeu du chat et de la souris l'amène à côtoyer des ennemis redoutables. Armés de leur haine contre ce redresseur de torts, ils pousseront leur vengeance jusqu'à réclamer sa mort. L'ironie socratique est une arme dangereuse. Elle a provoqué la mort de son inventeur.

⑮ **La pensée pédagogique platonicienne.***(Valeur historique et pédagogique)*

Dernier terme du chemin critique, la pensée pédagogique platonicienne récapitule les diverses valeurs qui ont été semées tout au long du parcours critique et les "subsume" dans le nouveau système de pensée qu'il met en place. Plus loin les études de texte permettront de mieux comprendre en quoi cette pensée clôture tout le mouvement ascendant qui avait commencé à germer depuis Homère.

Certes, si l'on considère sa pensée comme un terme, cela ne veut pas dire qu'après lui il n'y aura plus de renouvellement des idées pédagogiques. Au contraire. Mais les fondations qu'il met en place resteront les bases à partir desquelles vont se développer les autres idées pédagogiques. L'application de l'analyse critique au chemin critique de la pédagogie permet de comprendre comment les fondations pédagogiques de la philosophie sont finalement réalisées dans la pensée philosophique et pédagogique de Platon. La perspective anthropologique et dialectique complétera les applications de l'analyse critique.

### 6.3. L'analyse philosophico critique appliquée au chemin critique de la pédagogie.

Dans son analyse sur les fondations philosophiques de la pédagogie P. Natorp a fait ressortir les deux fondations psychologiques et éthiques qui déterminent les rapports du philosophique au pédagogique. Cependant, l'application de cette analyse critique montre bien combien ces fondations sont la résultante de tout un processus d'évolution dialectique marqué par des moments de ruptures et de bifurcations. Cette analyse permet de saisir trois moments d'ascension qui aboutissent aux fondations philosophiques de la pédagogie telles que mises en place dans le V<sup>e</sup> -IV<sup>e</sup> siècle socratique et platonicien.

Les fondations mythiques ou politiques de la pédagogie ne sont pas thématiques puisque durant la période homérique, il n'y a pas encore de véritable pensée pédagogique. Il en est ainsi pour la période sophistique si l'on considère la pédagogie du point de vue de sa finalité éthique - esthétique. Mais il n'est pas exclus, et cela dans un sens métaphorique de considérer ces périodes qui précèdent la rationalité pédagogique et philosophique comme des périodes pédagogiques ayant leur propre cohérence, par conséquent se référant à des fondations pré-philosophiques. Ils précèdent la rationalité et ils l'annoncent. Comme le dit si bien Jaeger: *Les poèmes homériques contiennent en germe toute la philosophie hellénique*<sup>1</sup>.

On peut faire coïncider les trois périodes du chemin critique du schéma de la page 119 avec les notions de base utilisées dans l'analyse critique. On distinguera alors trois niveaux de fondations correspondant aux trois périodes du chemin critique:

- Fondations mythiques de la pédagogie
- Fondations politiques - démocratiques de la pédagogie.
- Fondations philosophiques de la pédagogie.

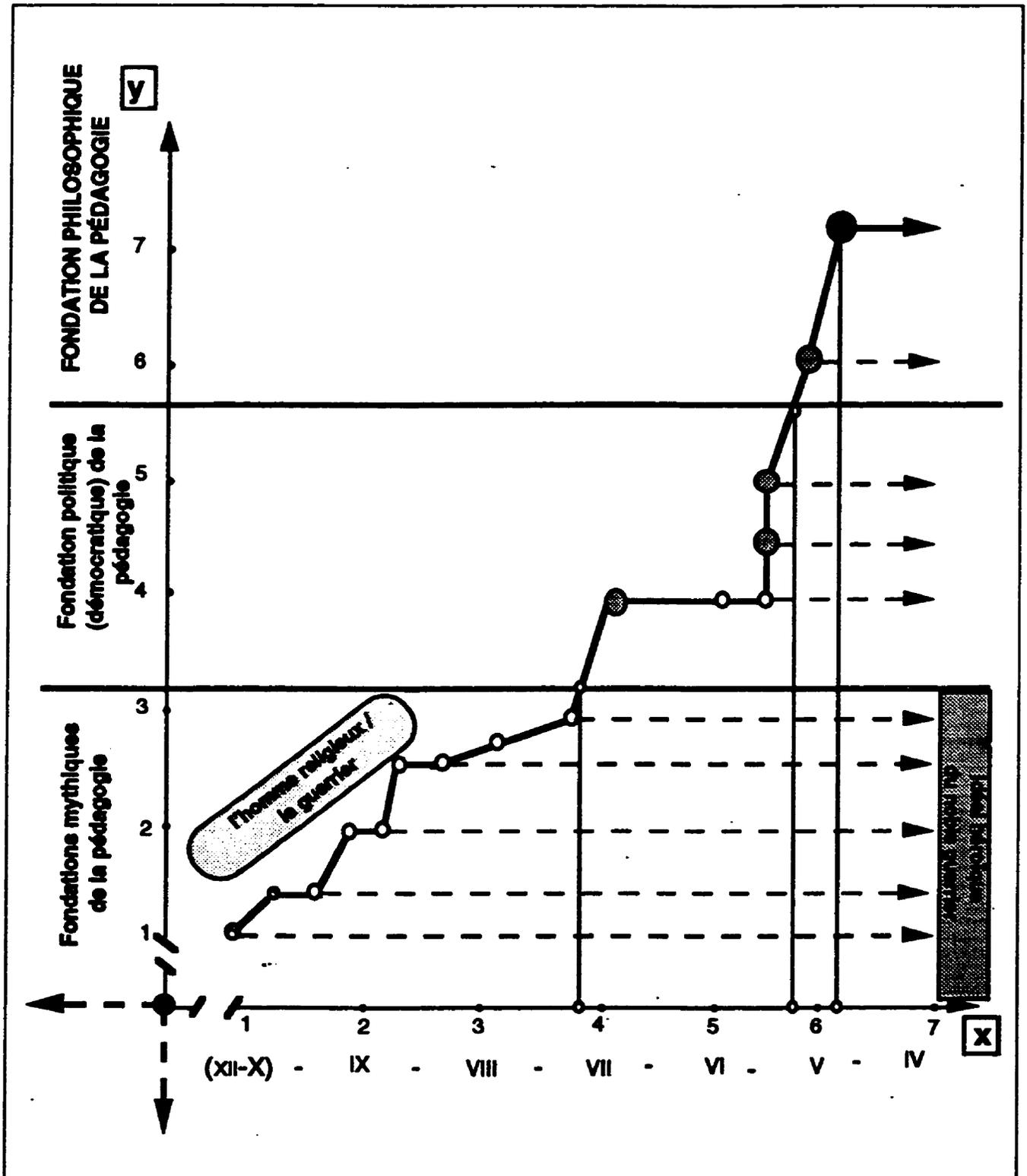
Pour chacune de ces fondations, on retrouve leur base «psychologique» qui détermine le désir d'être formé par un maître bien identifié. Et à l'autre bout de cette fondation les valeurs éthiques qui finalisent le type de formation que l'on voudrait acquérir pour obtenir le mérite recherché.

En reprenant le tableau du chemin critique, l'on aboutit aux fondations «psychologiques et éthiques » suivantes:

---

<sup>1</sup> Jaeger, op. cit. p. 83.

Les fondations du chemin critique de la pédagogie .



Du point de vue de l'écriture fonctionnelle, c'est la même formule que celle du chemin critique. Cette figure fait ressortir davantage la valeur d'un ensemble d'événement dans une période historique déterminée.

Chaque période coïncide ainsi avec un type d'homme et les idées pédagogiques de l'époque traduisent le modèle humain auquel on veut aboutir.

Dans les fondations mythiques de la pédagogie le modèle à imiter est fourni par les dieux. C'est Achille, le demi dieu, fils de Thétis et de Pélée. Et l'idéal à atteindre est celui du noble héros prêt à mourir pour son honneur de guerrier. Le contenu de formation tourne principalement autour de l'éducation physique, l'apprentissage des armes et aussi un certain niveau d'éloquence pour rendre le guerrier apte à s'exprimer comme il convient. Il est intéressant de noter comment, à ses débuts, la pédagogie est accrochée à un idéal militaire qui considère le corps comme un instrument à perfectionner pour faire face aux dangers de la guerre. Il faut maintenir le corps en bonne santé pour parer à toute éventualité. Jusqu'à ces derniers temps, plusieurs pays du monde occidental avaient conservé le sens de cette formation militaire. Et l'on peut se demander s'il ne reste pas encore des traces de cette origine militaire de la pédagogie occidentale dans cet accent que l'on continue à mettre sur la performance des plus capables et les honneurs, les bourses que l'on octroie aux meilleurs. L'éducation physique de la pédagogie moderne contemporaine n'exprime-t-elle pas aussi ce souci de garder les citoyens, les jeunes en particulier, en bonne santé et de les former aux divers exercices du corps pour les cas où la nation aurait besoin de leur concours.

Les «fondations politiques» de la pédagogie sont à leur tour un dépassement des fondations mythiques. La cité ne nie pas la nécessité de la formation militaire, ni les exploits héroïques sur le champ de la bataille. Elle n'écarte pas les dieux non plus. Mais elle transporte toutes ses fondations dans un cadre plus politique. L'éducation physique conserve sa place de choix et sous la dictature de Lycurge les arts et les lettres seront mis de côté. Les fondations philosophiques de la pédagogie constituent le sommet de l'architecture. Les fondations mythiques et politiques trouvent leurs fondements supérieurs.

**Les fondations philosophiques assument et transforment les fondations antérieures.**

- Dans «les fondations mythiques» l'homme est soumis au modèle divin.
- L'idéal démocratique convie le citoyen à se former pour la grandeur de la patrie.
- L'idéal éthique - esthétique de la fondation philosophique de la pédagogie renverse cet ordre de choses.

**Le Bien n'est pas une catégorie du politique. Il appartient à un ordre transcendant. Ce n'est plus le citoyen qui devient au service de la patrie. Il faut former la cité pour que celle-ci permette aux hommes d'atteindre et de vivre le Bien. L'idéal philosophique est à la fois un idéal de sagesse existentielle, il renvoie à un vécu et correspond à un mode de vie, mais il est aussi un idéal de sagesse contemplative, il renvoie à un mode de penser et de connaître. Et pour réaliser cet idéal, il faut des conditions politiques appropriées.**

**L'analyse de Natorp appliquée au chemin critique de la pédagogie permet de comprendre tous les présupposés que contiennent ces fondations psychologiques et éthiques de la pédagogie. Tout contenu de formation dans sa visée éthique devrait tenir compte des autres niveaux de fondations antérieurs à la philosophie et que celle-ci assume en elle-même. En effet, la philosophie n'éteint pas les idéaux mythiques ou politiques auxquelles renvoient les fondations antérieures. Le schéma de la page 146 montre bien la continuité dans le temps des divers éléments constitutifs des fondations mythiques, politiques ou philosophiques de la pédagogie. Cependant, les ruptures qui marquent le passage d'une période à l'autre font en sorte que les fondations philosophiques qui arrivent en dernier lieu et assument les éléments précédents, leur ajoute un sens qu'ils n'avaient pas aux origines.**

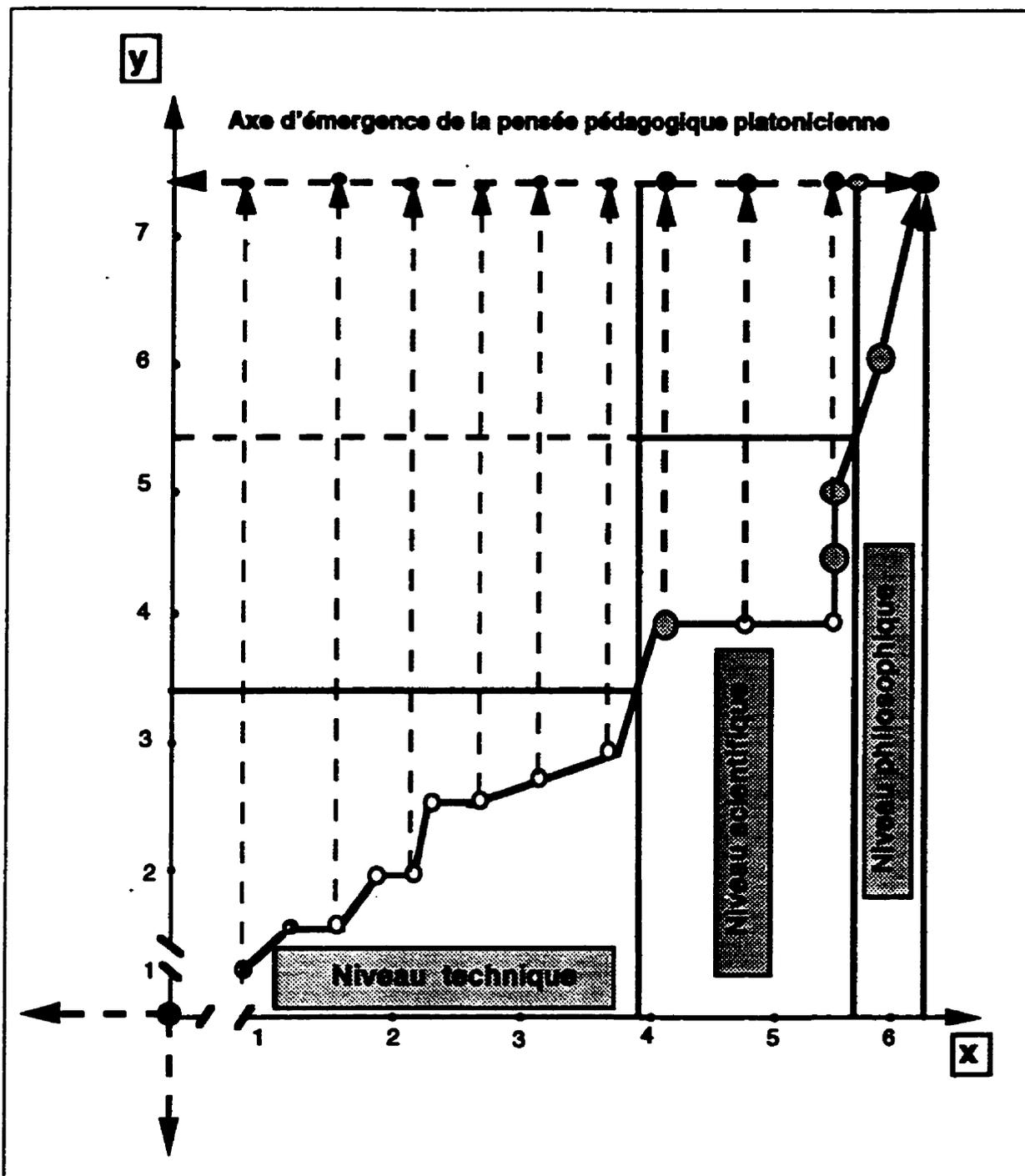
#### **6.4. La perspective anthropologique appliquée au chemin critique de la pédagogie.**

**La perspective anthropologique envisage le chemin critique du point de vue de sa dynamique diachronique. On ne parle plus de fondation, mais de niveau. L'analyse change de direction. Elle examine comment les divers niveaux qui se sont superposés dans la dynamique évolutive ayant abouti à la pensée rationnelle ont pu s'intégrer pour donner le système d'idées constitutives de la pédagogie. À la dimension horizontale, analytique de l'étude critique succède la dimension verticale, intégrée de l'analyse dialectique.**

Cette analyse dialectique montre comment des éléments divers se situant à des niveaux différents de l'évolution de la pédagogie se retrouvent intégrées dans un même système d'idées qui les enrichit et les renouvellent. Dans le cadre de l'analyse anthropologique de la genèse de la pédagogie, l'on a déjà fait ressortir les trois niveaux constitutifs de cette genèse:

- le niveau technique, comme niveau originaire marquant le passage de la zoologie à l'anthropologie. La période homérique se trouve toujours dans le prolongement de ce niveau, la réflexion proprement scientifique sur les mécanismes de transmission du savoir n'étant pas encore réalisée avec les sophistes.
- le niveau scientifique comme niveau second avec l'arrivée des sophistes qui s'exerce à concevoir un savoir utile à l'homme, citoyen libre, disposant de son droit de parole dans la société démocratique.
- la rupture philosophique avec Socrate et Platon qui coiffe définitivement la pédagogie du bonnet de la rationalité philosophique et la fait émerger au-delà des contingences et des limites de la cité politique.

Comment ces divers niveaux peuvent-ils s'interpénétrer et se retrouver dans la pensée pédagogique platonicienne, comme terme du processus critique? Dans le cadre de cette représentation, la pensée platonicienne n'est pas étudiée pour elle-même, mais en temps qu'élément fonctionnel d'un système de représentation. Cela permet de comprendre l'application générale que l'on peut faire d'un tel système.



Ce tableau fonctionnel permet d'illustrer trois phénomènes d'émergence.

1. Quel que soit le niveau impliqué, tous les temps ayant marqué le chemin critique se retrouve intégrés dans cet axe d'émergence de la pensée platonicienne. En

d'autres termes, Platon est cet auteur capable de faire la synthèse de ces prédécesseurs en situant dans sa pensée l'apport de chacun. Sa pensée transcende le temps. Il peut remonter le temps et récupérer les événements du passé lointain et les réinterpréter leur sens.

2. Les différents niveaux du chemin critique n'occupent pas le même espace de temps, mais conservent en tant que niveau les mêmes valeurs historiques et pédagogiques. En effet, le niveau technique qui correspond à cette longue période qui précède l'avènement comme tel de la pédagogie a pris du temps à se redresser, et à éloigner progressivement l'homme de ses origines animales et des techniques primitives d'éducation. Il a fallu franchir de nombreuses étapes pour faire évoluer les pratiques éducatives vers leurs composantes scientifiques. C'est ce qui permet de comprendre que les intervalles de temps qui marquent le passage d'un niveau à l'autre varie en proportion des progrès réalisés par l'humanité. Malgré tout, ces différents niveaux ont la même valeur pédagogique de telle sorte qu'on ne peut dire que le niveau technique est plus important ou moins important que le niveau scientifique ou philosophique. En effet, avec l'achèvement du chemin critique, l'on peut voir que la pédagogie est à la fois et en même temps, technique, science et philosophie. L'axe «y», qui détermine les composantes des valeurs historiques et pédagogiques des événements, a moins de sens ici. Tous les niveaux sont contenus dans cet axe et ont la même valeur. Certes, on ne peut parler à proprement parler de «science» ni d'idéal philosophique dans le cadre de la pédagogie homérique, cependant, il faut admettre qu'elle les possède en puissance. L'absence de valeurs scientifique et philosophique quand on se situe au niveau technique n'est pas une négation mais un report. À l'inverse, au niveau supérieur, les valeurs sont intégrées. Elles sont contenues dans le discours savant qui les promeut en tant que techniques spécifiques.

Si l'on examine, en effet, le passage du technique au scientifique, on peut se rendre compte que le développement technique de la pédagogie tel qu'il se poursuivait depuis Homère avait atteint son apogée. En d'autres termes, avec l'expansion commerciale de la Grèce, l'écriture, la monnaie etc. le niveau technique homérique devient insuffisant pour combler les besoins culturels de la société grecque. Les progrès de la Grèce à ce moment-là exigent l'avènement d'autres techniques correspondants aux besoins de la société, peu importe ici le

temps. L'avènement de la démocratie marque un tournant, mais aussi une rupture. L'émergence de la science et de la pédagogie comme savoir vient assumer et transformer les pratiques techniques qui existaient depuis Homère. Les nouvelles valeurs pédagogiques qui naissent avec ces transformations ne sont pas limitées par le temps de leur découverte ou de leur mise en application. Cette nouvelle vision scientifique se développe dans le prolongement des techniques en usage jusqu'ici sans nier pour autant leur valeur historique et pédagogique. La question de cette transformation ne se pose plus en terme quantitatif de plus ou de moins important. Ce qui s'ajoute et qui dérive de ce qui précède s'avance dans une nouvelle direction. La révolution socratique en assumant le pédagogique dans la philosophie opère une autre étape dans l'évolution de la Grèce, peu importe que cela se soit passé en un temps record. C'est un phénomène d'accélération de l'histoire. Cela rejoint les analyses des pages 72 à 99 sur les trois grandes idées aux origines de la pédagogie.

Ainsi, à chaque fois qu'un niveau s'ajoute ou se surajoute à un autre, c'est l'ensemble du chemin qui évolue. Le niveau technique intégré dans le niveau scientifique n'est plus le même que le niveau technique qui précède. Car ce dernier niveau influence les techniques mises en place jusqu'ici pour communiquer le savoir et faire œuvre éducative. Cependant, la pédagogie, en tant que technique de communication et d'apprentissage, conserve ces attributs antérieurs à la science.

Il est important de maintenir de tels rapports entre les niveaux. Car si un niveau prend plus d'importance au détriment de l'autre, il se produit un déséquilibre préjudiciable à l'ensemble du système. À plus ou moins long terme, il risque de se produire des dérapages qui peuvent engager les pratiques pédagogiques dans des voies sans issue. L'explosion des technologies de l'apprentissage moderne est en train d'occulter les fondations philosophiques de la pédagogie. L'on perd de plus en plus le sens des finalités éducatives que maintenait ouvert à la réflexion critique cet idéal éthique issu de la philosophie.

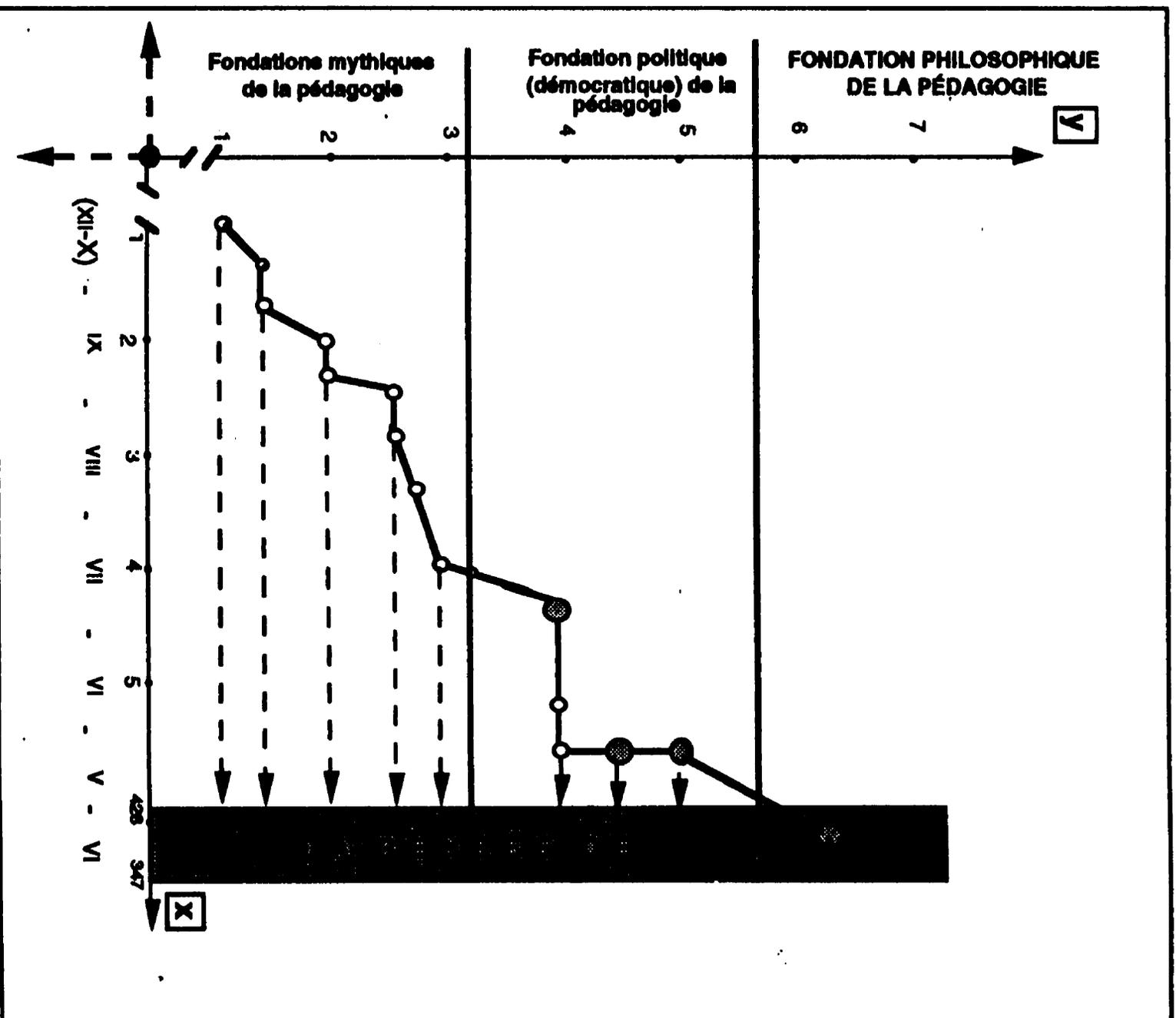
3. L'axe d'émergence de la pensée pédagogique platonicienne est parallèle à l'axe des «x». Il n'y a plus de pente puisqu'il s'agit d'une même pensée. En effet, quelles que soient les valeurs accordées à «x» la valeur de «y» reste constante puisque toutes

les composantes du chemin critique sont intégrées dans la pensée platonicienne. C'est ce qui permet de dire que cette pensée fait la synthèse des connaissances de son époque<sup>1</sup>. Sous une forme ou sous une autre, on y retrouve tous les apports des prédécesseurs qui se sont accumulés le long du chemin critique.

La figure de la page suivante permet de comprendre le calcul de la pente du chemin critique appliquée à la pensée platonicienne.

---

<sup>1</sup> C'est ce qui fait la puissance du génie. À travers l'histoire de la pensée, on retrouve de temps à autre de ces penseurs capables de récapituler en eux ce que leurs prédécesseurs ont initié. Thomas d'Aquin pour la scolastique médiévale, René Descartes pour la modernité sont d'autres exemples historiques qui ont marqué l'évolution de la pensée philosophique. Si l'on traçait la courbe du chemin critique qui aboutit au sommet de la théologie, on aurait en bout de piste la pensée de Thomas d'Aquin. Notre monde contemporain semble dépourvu de ces grands esprits de synthèse capable de résumer en eux les connaissances de notre temps et proposer de nouvelles directions à l'histoire.



Dans cette figure d'ordre fonctionnel «x» est compris entre 428 et 347.  
xe [428, 347].

Les valeurs du chemin critique se retrouvent toutes dans la colonne, puisqu'elles sont intégrées dans la pensée de Platon. Quand «x» est compris entre 428 et 347, on a accès à toutes les valeurs de «y» «discrétisées», c'est-à-dire différentes les unes des autres. Dans sa pensée, Platon comprend toutes les étapes antérieures, mais sans les confondre. C'est en ce sens qu'on parle de Platon en disant qu'il est un génie, un géant de la pensée...

La pensée platonicienne est à la jonction de deux affluents:

- d'une part, celui qui provient directement de l'évolution du chemin critique. Platon est un disciple et un héritier de la révolution socratique. Ces premiers écrits témoignent de cet héritage.
- d'autre part celui qui résulte de la relecture qu'il fait lui-même des apports précédents et qui lui permet de dépasser son maître.

Certes, la pensée de Platon évolue. On distingue les premiers écrits socratiques des écrits de maturité. Mais c'est toujours la même pensée globale qui évolue. Cela est important de marquer l'unité de cette pensée car c'est ce qui permet de comprendre comment les apports antérieurs s'intègrent dans la synthèse opérée par la pensée platonicienne pour faire éclore la pédagogie dans ses fondations philosophiques. Ces différents apports constituent en quelque sorte le stock génétique de la pensée platonicienne. Exactement comme les gènes contiennent le patrimoine héréditaire d'un individu et servent à le reproduire, le génie de Platon consiste dans sa capacité de faire la synthèse des apports de ses prédécesseurs et de les reproduire dans une nouvelle synthèse.

Quels sont ces prédécesseurs? Comment se situent-ils dans la ligne de sa pensée?

Le chemin critique avait permis de dessiner la route prise par la «pensée pédagogique» en partant de l'idéal homérique du noble guerrier pour aboutir au citoyen vertueux et à l'homme sage. L'arbre généalogique de la pensée platonicienne permettra de situer ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à engendrer cette pensée. L'arbre généalogique complète le chemin critique. Celui-ci trace la route des événements. Celui-là campe les personnages historiques qui ont marqué Platon dans le développement de sa pensée philosophique et pédagogique.

C'est la même formule des échelons qu'il faudrait appliquer pour construire cet arbre généalogique. Cependant, il est plus difficile quand il s'agit de personnes, surtout quand elles sont éloignées dans le temps de dire qui a contribué au développement de tel aspect de cette pensée ou de tel autre. Certes, dans le cas de Platon, l'influence de Socrate est décisive, celle des premiers physiciens, Parménide par exemple l'emporte sur les sophistes. Cependant, il faudra faire attention pour ne pas exclure des personnes sous prétexte que Platon les a rejetées. On peut souffrir de malentendus profonds avec son père ou sa mère ou rompre avec son maître ou avec un prédécesseur avec qui l'on a des désaccords, mais il ne faut pas pour autant négliger leur contribution sous quelque forme que ce soit. C'est pourquoi l'arbre généalogique de la pensée platonicienne devrait inclure tous ceux qui de près ou de loin ont influencé cette pensée. C'est dans le contexte de la construction de cet arbre qu'il faudra analyser et l'apport des premiers physiciens considérés comme présocratiques et celui des sophistes considérés comme antisocratiques. Il y aura donc deux pôles de contribution. Ces deux pôles sont en action depuis le début de l'évolution de la pensée pédagogique. Il faudra construire cet arbre en trois temps:

- dans un premier temps en faisant ressortir la dynamique des deux pôles dialectiquement opposés qui ont marqué l'évolution de la pensée pédagogique de Homère à Platon.
- en faisant l'analyse séparée de chacun de ces deux embranchements.
- en dessinant dans une perspective intégrée le tronc commun formé par la rencontre dans Platon de ces deux grandes branches de son arbre généalogique. L'étude des présocratiques et des sophistes se fera en prévision de ce troisième temps. La formule mathématique des échelons pourrait s'appliquer de nouveau.

### 6.5. De Homère à Platon: l'arbre généalogique de la pensée platonicienne.

Dresser l'arbre généalogique de la pensée platonicienne, c'est faire ressortir l'apport des principaux penseurs qui ont précédé et influencé Platon. Il n'est donc pas question de reprendre le parcours du chemin critique pour s'arrêter à chaque étape et voir quel est celui qui a le plus contribué à l'apparition de cet événement. Certes, le chemin critique a montré qu'il y avait trois étapes à parcourir avant d'arriver à Platon. On peut donc déjà identifier les trois grands moments qui favorisent l'émergence des penseurs ancêtres de Platon:

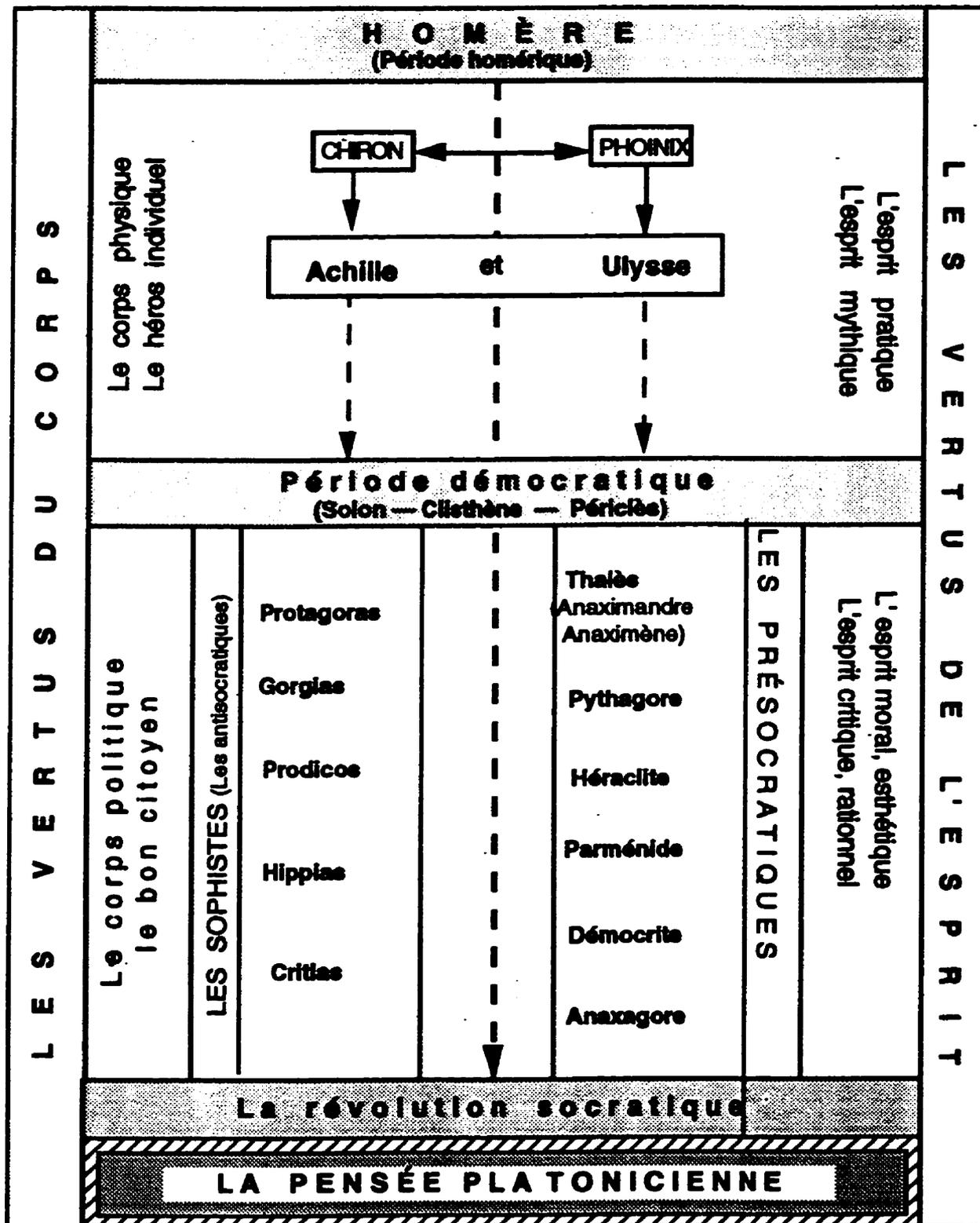
- Pour la période homérique, Homère;
- Pour la période démocratique, les sophistes et les premiers «philosophes»;
- Et enfin, le maître à penser de Platon: Socrate.

Ces trois moments ne jouent pas le même rôle dans le tracé génétique de la pensée platonicienne. Homère est un ancêtre lointain, très lointain et le père idéologique de tous les Grecs des cinq dernières générations. Son influence sur Platon est à peu près celle qu'il exerce sur n'importe quel penseur classique de la Grèce antique.

Les sophistes et les premiers philosophes sont beaucoup plus rapprochés. Ils constituent les deux pôles politiques et éthiques de sa pensée. Leur influence sur la pensée platonicienne est grande, mais fondamentalement opposée. On pourrait parler de pôle positif, pôle négatif si l'on entend par là que la combinaison de ces deux pôles est nécessaire pour faire naître la pensée platonicienne. La négativité des sophistes ne doit pas se comprendre comme un refus ou un rejet de ce qu'ils apportent, mais plutôt comme une résistance, un renversement de leur apport. Les penseurs dits présocratiques alimentent la pensée de Socrate et Platon, mais là encore, il ne s'agit pas d'une reproduction de ces premières pensées, mais d'une réinvention.

Socrate est le maître à penser de Platon. Son influence est décisive sur l'évolution de la pensée de son élève. C'est pourquoi, il faudra raccourcir les présentations de la première au profit de la seconde étant donné que c'est surtout à partir de ces premiers physiciens, des sophistes et finalement de Socrate que la pensée platonicienne se constitue.

## L'arbre généalogique de la pensée platonicienne



### 6.5.1. Les figures héroïques de l'éducation homérique.

La pédagogie homérique s'articule autour de deux figures symboliques qui représentent les deux pôles d'une tradition qui évoluera avec le temps, mais qui continuera de marquer les idées pédagogiques. Ce sont Chiron et Phoinix.

Chiron, le centaure, c'est l'éducateur d'Achille. Il symbolise la puissance du corps que domine la noblesse de l'esprit humain. C'est lui qui initie Achille aux exercices physiques et aux arts militaires qui doivent renforcer les vertus du corps. Il remplit la fonction technique de l'apprentissage.

À côté de Chiron, remplissant les fonctions connexes de l'apprentissage des arts de l'esprit, c'est Phoinix, le vieillard bienveillant qui veille sur l'enfant et lui apprend à exercer son esprit et à bien s'exprimer. Il est le premier visage du pédagogue, celui qui conduit l'enfant sur le chemin du savoir. Son rôle est celui du bon père en qui l'enfant a toute confiance. Avec lui se définit la relation pédagogique entre l'élève, le disciple, l'enfant, et le pédagogue, le maître, l'adulte.

Achille et Ulysse sont les deux héros qui réalisent cette double mission éducative que remplissent Chiron et Phoinix. Achille, le noble guerrier, habile dans le maniement des armes est un demi-dieu. Son corps trempé dans les eaux de la divinité, est rendu presque immortel. Il représente l'idéal du héros valeureux et fier. Ulysse est l'homme à tout faire. C'est la ruse incarnée. Il excelle dans l'art de la feinte, du mensonge calculé et de la tromperie. Sa force réside dans la puissance de son esprit.

### 6.5.2. L'éducation homérique et le développement des idées pédagogiques

On voit donc apparaître dès les premières ébauches homériques de l'éducation les deux grandes fondations de la pédagogie qui vont emprunter le chemin critique et éclore au V<sup>e</sup> siècle classique dans la pensée pédagogique platonicienne.

- la fonction technique que Natorp identifie avec la fonction psychologique, liée au développement des vertus du corps. Dans le cadre de l'idéal homérique, cette idée du corps est encore restreinte au champ individuel.
- la fonction éthique liée à un concept d'homme enchevêtré dans le labyrinthe des dieux et qui pour s'en sortir doit faire appel à toutes les ruses dont il est capable.

Achille et Ulysse représentent de part et d'autre cette double vision éducative technique et éthique. Les techniques de combat du valeureux Achille font appel, avant tout, aux vertus du corps et ses valeurs éthiques sont conformes au noble idéal du guerrier héroïque prêt à mourir pour son honneur. Ulysse combat avec les armes de l'esprit. Sa morale est stratégique. Tous les moyens sont bons pour parvenir à ses fins. Tel serait en résumé le précepte moral qui anime les œuvres de l'esprit d'Ulysse.

Ces personnages modèles se reproduiront à travers de multiples générations de jeunes grecs qui trouveront leur bonheur en faisant valoir leur courage, leur bravoure et leur force d'âme dans la guerre ou dans les jeux olympiques.

## 6.6. «Philosophes» présocratiques et Sophistes antisocratiques.

### 6.6.1. Présentation générale.

Dans le cadre de la constitution de l'arbre généalogique de la pensée platonicienne, la présentation des présocratiques se fera en termes de générations. L'on pourra ainsi distinguer trois générations de penseurs qui ont ouvert la voie à la rationalité pédagogique et préparé les principales questions qui vont alimenter la révolution socratique d'où sortira la pensée platonicienne. Au fur et à mesure que la rationalité émerge et se développe, le champ des questions ouvert par les premières générations s'élargit et se creuse.

Cette présentation des penseurs en termes de générations correspond bien à un ordre à la fois chronologique et épistémologique. Par conséquent les dates charnières qui marquent la transition d'une génération à l'autre traduisent en même temps les préoccupations nouvelles de penseurs, héritiers d'une problématique qu'ils reformulent à leur manière. C'est pourquoi les intervalles de temps entre les générations ne sont pas tout à fait équivalents. Elles correspondent aussi aux différentes écoles qui se sont partagé le champ de la pensée rationnelle d'un questionnement à l'autre. Une telle représentation doit donc tenir compte des multiples influences qui traversent les écoles les unes les autres et montrer en quoi ces écoles ont profondément préparé et marqué la pensée pédagogique platonicienne.

Trois générations de penseurs précèdent l'avènement de la pensée pédagogique platonicienne:

- la première génération est formée par les écoles milésienne et pythagoricienne. Elle s'étend de ~600 à ~500. Elle pose le problème des principes qui permettent de comprendre comment est faite la nature. De quoi est faite la nature? Elle ouvre le champ de la nouvelle pédagogie fondée sur le savoir de la raison.
- la seconde génération est marquée par l'opposition entre Parménide d'Élée et Héraclite d'Éphèse. Elle se situe entre ~520- ~ 450. Le problème de la nature des principes qui expliquent la nature devient le thème principal de la recherche de vérité. Comment concilier l'Être et le Non-Être, l'Un et le Multiple? Cette génération ouvre davantage le champ pédagogique ensemencé par la première en introduisant les notions nouvelles de la corrélation de l'Être et de l'Un.

— la troisième génération est celle de la révolution socratique entre ~470 et ~399. Elle comprend à la fois les sophistes et Socrate. Les premiers fondent l'école ouverte au public et créent la pédagogie en tant que science, en tant que système d'enseignement. Socrate à son tour pose la question du fondement de toute connaissance et comment tout savoir s'articule au destin de l'homme. Qu'est-ce que connaître? Pourquoi connaître? Qu'est-ce que l'être? Pourquoi l'Être? Qu'est-ce que l'homme? Pourquoi l'homme? C'est la pédagogie humaniste.

Ne pourrait-on pas dire que ces trois écoles constituent trois moments pédagogiques correspondant aux trois grands champs d'études que l'on retrouve dans la mise en place des contenus de formation tels que précisés dans les analyses des pages 61 à 71? Évidemment cette correspondance n'est pas mécanique, car une genèse est toujours plus lente que sa mise en application une fois parvenue à maturité. Cependant, on peut retrouver à travers la dynamique de ces trois générations, la même dynamique qui traverse ces trois contenus de formation scientifique, morale et esthétique caractéristique de toute pédagogie.

Au départ, rattachée à l'école de Milet, la connaissance de la nature, connaissance physique, liée à un certain empirisme, encore proche des habitudes techniques de pensée. La pédagogie platonicienne et aristotélicienne héritera de cette première connaissance de la nature en tant que connaissance scientifique, connaissance des objets. L'école milésienne introduit dans la genèse des idées pédagogiques ce premier contenu du savoir scientifique, technique. L'école pythagoricienne marque déjà un dépassement de l'empirisme et vise un ordre de savoir plus abstrait, plus détaché de l'expérience sensible. Cette première école contribuera à mettre en place le contenu de formation scientifique. Elle fonde la rationalité scientifique.

Les Éléates introduisent la fonction logique, épistémologique du savoir. La question de l'Être, c'est en même temps la question sur la nature du logos (λογος) en tant que discours et langage, raison et pensée. La question du savoir revêt toute sa dimension rationnelle et «morale». La détermination par les Éléates des conditions de possibilité de la vérité soulève le tragique conflit de la raison et de l'Être. Les intuitions des Milésiens requièrent une justification dans la raison elle-même. Nous sommes encore dans le cadre de la rationalité scientifique, mais les Éléates

veulent faire coïncider la rationalité logique, celle du discours, du langage et la rationalité ontologique, celle de l'Être. Cette exigence de concordance ouvre la voie à la recherche de l'équilibre entre la théorie et la pratique, entre l'ordre de la raison et celle de la réalité expérientielle. Cela dépasse le simple discours de la rationalité scientifique et prépare le contenu de formation morale dans sa volonté de faire coïncider la théorie et la pratique, la raison morale et la conduite morale. Il y a une éthique du discours parméniidien qui réclame que l'on suive la voie de la vérité en s'écartant du chemin obscur de l'opinion et des contradictions du Non-Être. La position de Gorgias niant l'opposition de l'Être et du Non-Être pose à Platon le problème éthique de l'éloquence en tant que discours n'ayant d'autre justification que sa force de frappe, force de persuasion. Les principes de l'action morale ne sont pas directement énoncés dans le poème parméniidien, mais la nécessité de faire coïncider l'ordre de la raison et celui du réel est déjà posé. C'est pourquoi, il est possible de voir une certaine ressemblance entre ces questions logiques - épistémologiques et les exigences morales de l'unité de la théorie et de la pratique dans la conduite humaine.

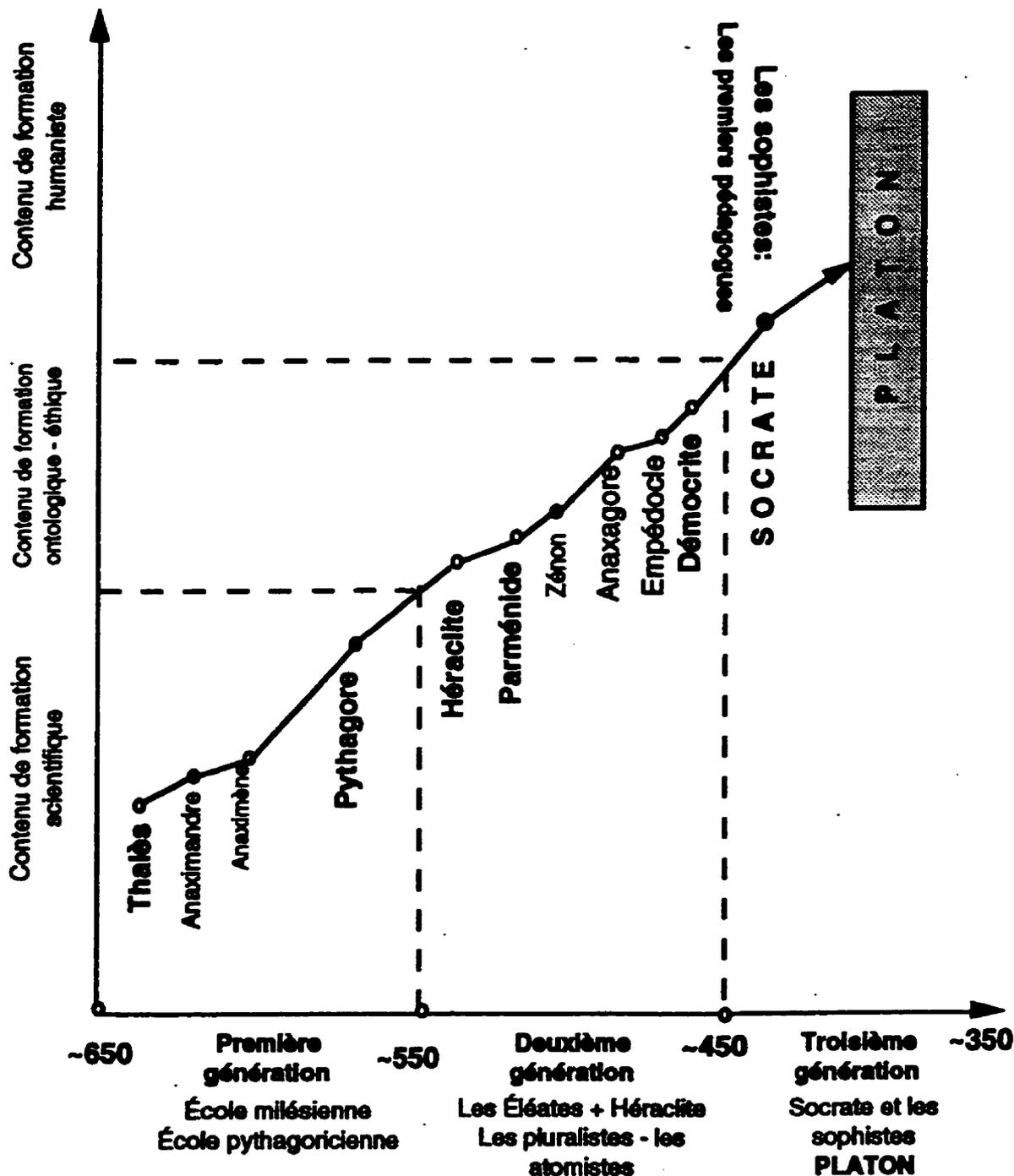
Avec les sophistes, on entre de plein pied dans la révolution pédagogique. Les sophistes mettent en place non seulement un système d'enseignement, mais une science de l'enseignement. Ce n'est pas encore l'école publique, ni même l'école démocratique, mais c'est l'école de la cité, celle qui se veut ouverte à tous.

La révolution socratique pose le problème de l'homme. Révolution humaniste, elle achève ce que les deux écoles précédentes avaient commencé à mettre en place: un savoir pour l'homme, un savoir ayant comme finalité la conquête du bien et de la perfection. C'est le troisième contenu de formation, formation esthétique, en tant que formation dernière donnant le sens aux deux autres.

Une telle lecture des présocratiques permet de les situer comme des précurseurs de la pensée pédagogique platonicienne. Les contenus de formation qui sortiront de l'Académie platonicienne et plus tard du lycée aristotélicien conservent les questions fondamentales qu'ils ont contribué à faire émerger: Qu'est-ce que la nature? Qu'est-ce que penser? Qu'est-ce que l'homme?

6.6.2. Représentation fonctionnelle de l'arbre généalogique de la pensée de Platon.  
 On pourrait reprendre le tableau chronologique des présocratiques et en faire le tableau généalogique de la pensée pédagogique platonicienne.

**Des présocratiques à Platon: Les contenus de formation**



## 6.7. L'analyse philosophico-critique appliquée à l'arbre généalogique de Platon

### 6.7.1. Les principes d'application de cette analyse.

Il y a une dynamique à la fois historique et épistémologique dans la mise en place des divers contenus de formation qui traversent les diverses écoles présocratiques. L'analyse philosophico-critique appliquée à l'arbre généalogique de Platon portera cette fois-ci non plus sur les cadres psychologiques - éthiques des fondations philosophiques de la pédagogie, mais plutôt sur les contenus idéologiques de formation, étant donné qu'il s'agit de penseurs. On pourrait appliquer à la courbe ascendante qui va de Thalès à Platon la même formule des échelons qui avait permis la construction du premier chemin critique. Mais cela exigerait des critères d'évaluation plus idéologiques permettant de situer l'importance pédagogique de chacun de ces auteurs par rapport à Platon et de repérer dans l'œuvre de Platon lui-même les emprunts extraits de ces prédécesseurs. Ceci est une autre tâche.

Les contenus de formation idéologique qui traversent l'ascension des idées pédagogiques qui va de Thalès à Platon rappellent pour l'essentiel les divers contenus de formation que l'on retrouve dans l'analyse philosophico-critique de la genèse des idées pédagogiques.

Cela peut se comprendre de deux façons:

— du point de vue de l'analyse critique des pages 61 à 71, l'on peut dire qu'il y a une certaine graduation dans l'articulation des divers contenus de formation quand on passe de la culture scientifique à la culture morale et à la culture esthétique, graduation qui marque le passage de la connaissance des objets à l'accomplissement de soi. La genèse des idées pédagogiques reflète bien cette graduation. Celle-ci évolue de la connaissance de la nature et des nombres avec les premières écoles milésienne et pythagoricienne à la connaissance de l'Être avec les Éléates en particulier et enfin s'achève avec la connaissance de soi comme accomplissement du bien en soi. C'est le contenu de formation humaniste de type socratique et platonicien.

— du point de vue de l'analyse anthropologique des pages 72 à 94, la mise en place des divers contenus de formation, savoir scientifique, moral et esthétique reprend le même mouvement que celui qui a présidé à la constitution du corpus de ce contenu. Il n'est donc pas étonnant que les premières écoles coïncident avec les premiers contenus de formation et la dernière école qui achève le mouvement d'émergence de la pédagogie, avec le dernier contenu de formation. En d'autres termes la même dialectique qui accomplit l'unité des différents niveaux de la pédagogie, technique, scientifique et philosophique est encore à l'œuvre dans la mise en place des contenus de formation. La pensée milésienne ouvre certes la voie à la science. Mais elle est encore proche d'une pensée technique, empirique. Les Éléates posent les questions universelles de la coïncidence de l'Être et du penser, de la loi scientifique en tant qu'œuvre de raison et de son adéquation avec le réel, comme Être. (Être et penser sont la même chose). Enfin, les sophistes et la révolution socratique platonicienne, introduisent la question de l'homme au cœur de la science et déterminent les conditions de possibilité pour l'accomplissement de l'être humain, et ce en conformité avec les lois de la raison. Que les sophistes et Socrate/Platon se soient opposés sur la façon dont cet accomplissement doit se faire, cela n'empêche pas que les premiers contribuent à la mise en place d'un humanisme politique, les seconds à l'émergence de la philosophie en tant que pensée critique s'exerçant sur elle-même et sur les objets de connaissance.

#### 6.7.2. Les écoles présocratiques et l'interprétation faite selon les principes de l'analyse philosophico- critique.

Ainsi, les Milésiens sont encore proches de la nature, de cette nature entourée de mystère et d'obscurité pour la raison balbutiante. Ils ont des intuitions plus que des raisonnements. On peut donc s'attendre que leurs premières intuitions «s'objectivent» dans des formules encore imprégnées du souffle mythique, même si dans leurs intentions ils veulent échapper au mythe. Les Éléates profitent de ces intuitions. Ils peuvent donc aller plus loin. Les sophistes et le Socrate de Platon appartiennent à la génération qui bâtira cette nouvelle pédagogie en lui donnant ses assises scientifiques et éthiques.

On peut ainsi distinguer les différentes écoles suivant leur contribution aux idées pédagogiques:

L'École de la nature	Ce sont les Milésiens et leurs principes physiques. Les pythagoriciens et les mathématiciens
L'École de l'Être et du mouvement	Ce sont les Éléates. Héraclite d'Éphèse et le problème du mouvement Les pluralistes et les atomistes
Les Humanistes	Les sophistes et l'humanisme politique Socrate et Platon et l'humanisme éthico-philosophique.

Une telle interprétation des présocratiques relève d'une lecture pédagogique de l'histoire de la pensée. Mais elle n'enlève en rien au fait de leur contribution à la rationalité scientifique et philosophique. Cette lecture pédagogique ne fait que compléter ce que l'histoire de la pensée a toujours retenu des présocratiques.

On pourrait même aller plus loin et voir dans la dynamique de ces trois écoles et des trois générations qui les ont mis au monde la même division des trois mondes que Platon présentait dans *l'Allégorie de la caverne*.

- le monde sensible, monde des phénomènes apparents
- le monde intelligible, monde de la connaissance réelle
- le Soleil de Vérité et du Bien, monde visé par la quête incessante de l'homme vers le bonheur éternel.

Cependant, une telle division a ses limites. Elle enferme en particulier les pythagoriciens dans une caverne des sens qui ne cadre pas très bien avec leur recherche abstraite de l'harmonie des nombres.

Qui sont donc ces penseurs présocratiques? Comment comprendre leur émergence dans la mouvance des bouleversements culturels qui traversent la Grèce à partir du VII<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ?

Les penseurs présocratiques. Ce sont ceux qui œuvrent pour les vertus de l'esprit. Ils inaugurent la recherche d'une sagesse permettant à l'homme de se libérer des contingences du corps et de contempler la vérité pure. Ils ont opéré les mutations qu'il faut pour dépasser cet esprit mythique, stratégique, avide de triomphe et d'honneur immédiat pour substituer un esprit critique, plus moral, recherchant le

bien et le beau... Ils se sont éloignés du mythe et de l'idéal homérique des vertus du corps individuel. Ils font école afin de faire triompher la raison universelle. Sans être immédiatement liés à la première démocratie, ils sont eux aussi tributaires des changements qui se sont opérés dans la façon dont les corps ont muté dans la cité. Le corps changeant, l'esprit se retourne sur lui-même et s'apprête à convertir ses valeurs. En effet, cette mutation du corps individuel en corps politique a entraîné des conséquences majeures dans le destin des divinités qui régnaient sur la famille<sup>1</sup>. Tout autant que celle-ci était la cellule de base autour de laquelle s'organisaient les activités journalières, les dieux qui résidaient dans les foyers obtenaient le culte qui leur était dû, la cellule familiale étant le prolongement naturel du corps individuel. Mais le choc provoqué par l'incorporation de l'individu dans l'armée des hoplites, organe principal du corps politique, a modifié les habitudes de vie et changé la vision homérique du monde. Le culte public remplace le culte familial. Et les croyances religieuses se confondent avec les croyances politiques. L'esprit mythique qui guidait jadis les héros vers la mort glorieuse a perdu de son acuité. Les penseurs qui émergent dans le giron des formateurs de l'esprit, en quête de vérité, sont de moins en moins dérangés par les habitudes culturelles de ces divinités déjà en déclin. Ils développent un nouveau style de pensée, plus critique, plus tournée vers des explications émanant de la raison. Les contenus de formation qui vont constituer les programmes de formation prennent avec eux leurs racines.

La présentation qui sera faite de certains de ces penseurs ne vise qu'à montrer en quoi ceux-ci contribuent à constituer le contenu de formation que l'histoire de la pensée pédagogique a retenu de cette période originelle.

---

<sup>1</sup> Une recherche psychanalytique pourrait montrer en quoi ces mutations du corps et de ses besoins ont abouti à cette mutation de l'esprit et à l'émergence de la rationalité.

## 6.8. Les «philosophes» présocratiques.

### 6.8.1. Les «philosophes» présocratiques: Première génération.

#### **Thalès de Milet. (~625 - ~545)**

**Thalès et Milet: tous les deux, ils inaugurent une ère nouvelle.**

— **Il est le premier penseur à chercher des causes physiques aux phénomènes naturels. Il est le premier à ouvrir la voie à cette pédagogie de la connaissance qui trouve la garantie de son savoir non plus dans les dieux, mais dans la raison.**

— **Elle est la première cité qui voit éclore en elle cette école de pensée qui fait de la sagesse un mode d'être et en même temps un mode de pensée.**

**La pensée de Thalès est inséparable de la cité qui la fait naître. La pensée philosophique émerge dans un espace géographique, lieu de synthèse des grandes idées qui transitent dans les ports des cités côtières.**

**Milet était au VI<sup>e</sup> siècle la ville la plus riche du monde hellénique. Milet se situe à l'embouchure des grands courants commerciaux qui ramènent vers le rivage des navires en provenance de diverses contrées, déchargeant dans ses ports des richesses matérielles de toutes sortes ainsi que les biens culturels et les valeurs spirituelles qui les accompagnent. Mais ces courants marins emportent aussi les Grecs vers d'autres rives. On y pratiquait l'import-export. Les Milésiens renommés pour leur sens commercial fondèrent des comptoirs aussi bien en Egypte, en Italie, dans la mer noire. Milieu très stimulant sur tous les plans, cette riche cité était à l'avant-garde du progrès économique, social et culturel.**

**On peut comprendre dès lors le désir des Milésiens de fonder leur savoir sur des valeurs autres que cette floraison de dieux qui proviennent de plusieurs mondes et circulent d'une explication à l'autre sans qu'on ne sache lequel de ces dieux dit le vrai. À Milet, diverses cultures se côtoient et les visions du monde se multiplient. Ce «multiculturalisme» engendre la relativité des cultures et crée le sentiment d'un manque d'unité et de cohésion du monde. L'école milésienne recherche un savoir universel et peut ainsi échapper au piège du relativisme culturel. Elle ouvre ainsi la voie à la science comme savoir universel, pouvant être transmis d'une culture à l'autre comme œuvre de raison. C'est là un premier contenu de formation auquel Thalès, Anaximandre et Anaximène donneront des formes concrètes.**

Thalès est un vrai Milésien. Il pratique le commerce et spéculé en particulier sur la production d'huile d'olive. Il traverse les eaux et fait l'expérience de leur fluidité. Il fréquente l'Égypte d'où il rapporte la géométrie. De la Mésopotamie, il importe l'astronomie et fonde la cosmologie, nouvelle science de la nature. Il semble que Thalès lui-même n'ait rien écrit. Ses pensées ont été conservées et transmises par les philosophes et les commentateurs qui l'ont suivi. On peut le considérer comme le père de la rationalité scientifique, celui qui le premier exerça son esprit à comprendre la nature en dehors des dieux. Les problèmes qu'il soulève continuent encore de provoquer la recherche scientifique moderne et d'alimenter de nouveaux contenus de formation. De quoi est fait l'univers? Quelle explication a-t-il lui-même proposée?

Thalès cherche un principe immanent aux choses qui en se transformant donne naissance aux diverses formes que peuvent prendre les êtres qui constituent l'univers. Peut-être est-ce à bord d'un de ces navires voguant sur les mers ou se promenant sur le bord d'un rivage, contemplant cette immense étendue d'eau d'où semblait jaillir la terre et le ciel que Thalès comprit qu'un principe unique devait être à l'origine de toute chose. Tout est eau. On la voit partout, sur terre, sous terre, dans les cieux prenant des formes diverses. Mais cette eau dont il s'agit n'est pas simplement cette masse liquide sur laquelle flotte le navire, mais un principe premier qui peut aussi prendre des formes dérivées. La terre naît de l'eau, par dépôt, l'air aussi, mais par évaporation cette fois-ci. Et de l'air, le feu. Ce sont donc ces quatre éléments, l'eau, la terre, l'air et le feu qui par leur combinaison constituent les fondements de toutes choses. Par conséquent, tout est Un: l'eau. Tout est multiple, la terre, l'air et le feu qui donnent avec l'eau toutes sortes de combinaisons constituant ainsi le monde de la nature. Qu'est-ce que l'Un? Qu'est-ce que le multiple? Comment le multiple peut-il dériver de l'Un? Question fondamentale que ni la philosophie ni la science n'ont été capables de résoudre définitivement depuis que ce penseur quelque peu distrait s'est hasardé à vouloir la poser.

Évidemment le progrès scientifique n'a pas retenu ces premières explications un peu trop empiristes. Mais la voie qu'il ouvre permettra que d'autres après lui développent des hypothèses plus susceptibles de rallier la raison savante. C'est pourquoi, si les explications de Thalès ne font plus partie de la science moderne,

mais appartiennent plutôt au folklore de l'histoire des sciences, on ne peut oublier qu'il est le fondateur, le pionnier qui a donné à la science et à la pédagogie leurs premiers contenus.

À la suite de Thalès, ses successeurs et collaborateurs, Anaximandre et Anaximène prolongèrent ses recherches en essayant de préciser ces premiers principes aux origines de la nature.

### **Anaximandre, (~610 - ~545)**

Pour Anaximandre ce premier principe ne serait ni l'air, ni l'eau... mais plutôt l'illimité (Ἀπειρον). Ce principe serait éternel. Il ne change pas, n'a ni commencement ni fin.

Mais comment, à partir de cet indéterminé, les éléments de la nature viennent-ils à se différencier? Anaximandre introduit le principe de la lutte des contraires. C'est par l'empiètement d'un élément sur son contraire que ce qui est indéterminé arrive à se déterminer au détriment de l'autre. L'Apeiron, en tant que principe d'indétermination serait un mélange de ces contraires en état d'équilibre instable. Et le mouvement est créé au sein de l'Apeiron par la séparation du chaud et du froid. Tout est mouvement. Ainsi, ce qui provoque la détermination des divers éléments composant la nature, c'est ce déséquilibre créé par le mouvement qui cause une dissociation des éléments contraires. L'un des pôles du contraire "s'enrichit" au détriment de l'autre. Anaximandre parle d'injustice, comme si l'on retrouvait dans la nature ces injustices du monde politique.

Anaximandre a dit que l'illimité est le principe des choses qui sont [...] Ce dont la génération procède pour les choses qui sont, est aussi ce vers quoi elles retournent sous l'effet de la corruption, selon la nécessité; car elles se rendent mutuellement justice et réparent leurs injustices selon l'ordre du temps<sup>1</sup>.

C'est là une projection anthropomorphique qui montre bien comment chez ces pionniers de la réflexion philosophique, les deux mondes naturels et humains étaient imbriqués l'un dans l'autre.

---

<sup>1</sup> DUMONT Jean-Paul, *Les écoles présocratiques*, Paris, Gallimard, 1991, p. 47

On n'est pas encore sorti de l'approche empiriste. La résolution des contraires qu'intuitionne Anaximandre reste trop proche des contradictions politiques qui secouent le monde grec de son époque. Il transfère sur la nature ce qu'il vit dans la contingence de la vie politique de son temps. Mais Anaximandre accentue la direction prise par Thalès et pointe une nouvelle donnée que la science retiendra et que la pédagogie intégrera dans son contenu de formation. Le principe premier est un Illimité, un principe lui-même indéfini, indéterminé, cause du changement.

### **Anaximène, (-580 - -530)**

Il vécut à Milet et il aurait été un disciple et un successeur d'Anaximandre. Il est celui qui représente pour l'Antiquité le penseur le plus éminent de l'école de Milet. Lui aussi cherche un principe premier à partir duquel les choses se constituent. C'est l'air, principe indéterminé et infini, à la fois matière et espace sans se confondre avec l'un ou l'autre. Géniale intuition pour un homme de ce temps qui ne connaissait point ce que nous appelons aujourd'hui «matière». Pour lui, l'air n'a ni forme, ni limite. Cependant, c'est l'air en tant que combinaison de matière et d'espace qui donne aux choses leur consistance. Dans la même ligne de pensée qu'Anaximandre, Anaximène ajoute à l'apeiron de son maître cette dimension «physique», l'air qui permet de comprendre la manière dont les choses sont constituées. L'air en se raréfiant devient feu, et en se condensant devient eau puis terre. Et l'on retrouve les quatre éléments de base constitutifs de l'univers primitif des Milésiens: la terre, l'air, l'eau et le feu.

Sa contribution à la genèse des idées pédagogiques est liée à ce concept d'espace encore embryonnaire, mais plein d'avenir.

Anaximène de Milet affirmait que le principe des choses est l'air. C'est de lui que toutes choses sont engendrées et c'est à lui que toutes choses retournent après dissolution. De même, notre âme qui est d'air, nous soutient, de même le souffle et l'air enveloppent la totalité du monde. (Aétius, Opinions, I, III, 4)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> PICHOT, André, La naissance de la science, Grèce présocratique. Paris, Gallimard, 1991, p. 93

**Pythagore (~580 - ~500 ) et son école:**

À l'autre extrémité géographique du monde grec en Italie du Sud, fleurit une autre école de pensée mais dans la même lignée de sagesse que celle qui avait éclôt sur les rives de Milet: l'école pythagoricienne. De Pythagore, on ne sait rien de vraiment précis. La légende le fait naître à Samos. Il voyage beaucoup, visite l'Égypte, peut-être la Perse où il aurait rencontré Zoroastre.

Considéré comme un héros, il s'appelait, par humilité, philosophe (ami de la Sagesse) ne se jugeant pas digne d'être un Sage. Il disait en effet: «Nul homme n'est sage sinon Dieu seul». Pythagore fut une âme mystique qui se nourrissait de miel, de légumes cuits ou crus. Il exhortait ses disciples à mener, comme lui, une vie ascétique, méprisait toute bonne chair et toute vie lascive; il recommandait la pauvreté, la mise en commun des biens et une grande amitié. Il s'abstenait des fèves noires ou blanches apprenant ainsi à ses proches à éviter toute attitude inconvenante en se mêlant des affaires civiles.

Le théorème de Pythagore est bien connu, mais ce sage, qui a aussi créé l'arithmétique et l'acoustique, est l'auteur de nombreuses découvertes en astronomie, en géométrie et en arithmétique. Les pythagoriciens ont été les premiers penseurs du nombre. Leur découverte principale réside dans la nature des nombres. Ainsi l'impair est l'unité indivisible alors que le pair est divisible à l'infini. Le pythagorisme introduit en mathématiques la notion d'illimité ou d'infini dont les conséquences seront grandes pour le développement ultérieur des mathématiques.

Pythagore lui-même n'écrivit aucune œuvre, mais son influence se fit sentir jusqu'aux premiers siècles de l'ère chrétienne. La basilique pythagoricienne de Rome témoigne de son influence. Il fut le premier à décrire le monde comme cosmos, i.e. splendeur et beauté; il méditait sur l'harmonie des sphères célestes. Platon dans la République se montre très sensible à cet apport de Pythagore. Il loue le style de vie qu'il a su inculquer à ses disciples:

«Mais si Homère, dit-on, n'a rien fait pour la république, a-t-il concouru à l'éducation privée de citoyens, qui l'auraient chéri pour ses leçons et qui auraient légué à leurs descendants une morale "homérique", à l'instar de Pythagore, qui pour ce motif jouit d'une estime si exceptionnelle qu'aujourd'hui encore ses héritiers pratiquent un style de vie auquel ils donnent son nom, et qui les distingue de la foule.» (La République, X, 600 a.)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> DUMONT, Jean-Paul, op. cit. p. 119.

La contribution de l'école pythagoricienne à la genèse des idées pédagogiques se situent sur deux plans à la fois. Au plan de la science, cette école accentue encore le degré d'abstraction et d'universalité de la rationalité scientifique en se dégageant davantage de l'empirisme et en découvrant les vertus harmoniques et infinis des nombres. Jusqu'à présent, l'on apprend toujours les mathématiques pythagoriciennes. Cependant, l'école pythagoricienne a aussi contribué à répandre autour d'elle un certain mysticisme fondé sur les valeurs de l'harmonie. Vivre dans l'harmonie avec soi-même, la nature, l'univers... Cet enseignement a traversé les siècles et continue encore d'émerveiller ceux qui le découvrent.

Thalès, Anaximandre, Anaximène, pour l'école milésienne, Pythagore et son école, voilà quelques-uns des principaux représentants de cette première génération de penseurs «philosophes». Ces premières écoles regroupent en leur sein des hommes qui s'adonnent à la réflexion et à la méditation. Il s'agit là d'un mode de vie, d'une ascèse qui veut réconcilier les vertus du corps et celle de l'âme, le monde visible de la contingence fugace et contradictoire et le monde idéal de l'intelligible esthétique et universel. Cette réconciliation des deux mondes est le propre du sage qui fait du savoir un bien de l'esprit et un guide pour la vie pratique. La révolution socratique et la pensée pédagogique platonicienne retiendront le sens profond de cette sagesse qui constituera l'un des éléments de référence des fondations éthiques de la pédagogie.

Voici quelques-unes des paroles célèbres de Thalès:

Des propos abondants ne sont jamais la preuve D'un jugement sensé. Ne cherche qu'un objet: le savoir,	Et ne fais qu'un seul choix: ce qui est estimable. Ainsi tu couperas la langue à ces bavards Qui se noient en un flot infini de discours <sup>1</sup>
---	---

On voit dans ce fragment de Thalès cette double préoccupation du savoir théorique et de la conduite morale. Mais il ne s'agit pour le moment que d'affirmations sous forme de sentences et non une justification rationnelle d'une position morale.

Ce n'est pas tant par leurs découvertes techniques ou scientifiques qu'il faut louer ces pionniers de la rationalité scientifique. Ce qu'ils commencent à mettre au point est davantage un mode de vie, un mode de pensée. Ils inaugurent la pensée

<sup>1</sup> DUMONT Jean-Paul, op. cit., p. 15

rationnelle philosophique et scientifique. C'est avec eux que naît la prose et que l'écriture s'affranchit du mode d'expression poétique dominée par le récit mythique. Ces premiers philosophes recherchent le principe universel qui gouverne le monde de la nature et les valeurs fondamentales qui peuvent donner sens à l'existence humaine. Ils ouvrent ainsi la voie aux investigations de la raison dans sa quête de vérité. Avec eux émerge le questionnement philosophique et scientifique. Les réponses polyvalentes du mythe qui accrédaient toutes sortes de divinités à répondre aux angoisses existentielles des hommes sur la nature et sur leur propre destinée sont mises quelque peu à l'écart et rangées dans un domaine autre que celui de la raison savante, à savoir la conscience religieuse individuelle. En ce sens, Thalès de Milet est le précurseur de la philosophie et de la science moderne. Il domine la pensée platonicienne comme ces premiers ancêtres défricheurs labourant de nouveaux espaces lèguent aux générations ultérieures ces terres qu'ils ont commencé eux-mêmes à défricher et qui seront source de richesse et de bien-être pour leurs descendants.

### 6.8.2. Les «philosophes» présocratiques: Deuxième génération.

#### **Héraclite et Parménide.**

Avec Héraclite et Parménide naît cette seconde génération de penseurs qui ouvrent davantage la voie de la rationalité et creusent le sillon du questionnement philosophique. Ils poursuivent le chemin des Milésiens en s'efforçant par la raison de comprendre la nature des choses. Mais ils s'enfoncent davantage dans les zones encore vierges, inexploitées des phénomènes de la nature. Jusqu'ici les premières explications étaient restées accrochées à des formulations générales porteuses de contradictions sans qu'on ait pu poser correctement le problème de ces contradictions. Que le principe universel eau, air ou nombre soit à la fois un et multiple, nul ne le conteste encore. Mais quelle est la nature de l'Être? Quelle est la nature de l'Un? Comment l'Un peut-il être multiple ou le multiple dérivé de l'Un? Comment poser cette équation de l'Un et du Multiple sans échapper à la contradiction insurmontable de nier d'un côté ce qu'on affirme de l'autre? Comment concilier logique et ontologie? Le discours de la logique en tant que discours sur le discours lui-même et celui de l'ontologie, en tant que discours sur l'Être et qui affirme l'Être comme seule Vérité possible et l'Impossibilité du Non-Être comme alternative à l'Être. Comment concilier la logique du discours et la logique de l'Être? Aux questions proprement physiques portant sur la nature et les principes qui la gouvernent, viennent s'ajouter les questions méta-physiques portant sur la nature de l'Être et les questions contradictoires sur la nature du mouvement, du devenir et du changement en tant que portant en eux-mêmes l'Être et le Non-Être.

Leur contribution à la genèse des idées pédagogiques se situe à un autre niveau que celui des Milésiens. Il y a une sorte d'éthique du savoir que pose Parménide dans sa déclamation poétique sur la voie de la vérité. Cette exigence d'unité logique et ontologique renvoie à un problème de responsabilité éthique de la raison. En effet, dans le mythe, la garantie de vérité est offerte aux hommes par les dieux. L'oracle parle, dit ce que le dieu désire et la réalité se conforme à la volonté divine. L'homme peut ne pas toujours comprendre comment agit cette volonté, mais c'est là le mystère des dieux.

Avec l'exclusion de la caution divine à la vérité, il faut que la raison, selon ses propres lois, puisse s'assurer que ce qu'elle énonce, c'est ce qui est. C'est le problème parménidien de l'Être, mais c'est en même temps le problème pédagogique de l'enseignement de la vérité et de la vertu. L'affrontement dans le *Gorgias* entre Socrate et le célèbre sophiste de l'éloquence porte sur cette question éthique de la vérité. Gorgias refuse la contradiction de l'Être et du Non-Être. Par conséquent, le discours flotte... Dire le même ou le contraire importe peu. C'est le plus fort en éloquence qui l'emporte. Un peu caricatural peut-être, mais le *Gorgias* et plus tard le *Parménide* indiquent à quel point l'école parménidienne et la seconde génération de penseurs qu'elle met au monde créent une nouvelle dynamique dans l'ordre de la science et de la connaissance. Ils ouvrent la voie à un autre type de contenu dans la formation de l'homme. Cette contribution à la genèse des idées pédagogiques appartient encore au domaine de la science, mais Parménide introduit déjà les conditions d'exercice de la raison pour qu'une vérité puisse être acceptable. La révolution socratique contre les sophistes exigera que le maître vertueux fasse coïncider son discours et sa vie réelle, la théorie qu'il promeut et la pratique qui la justifie. Maintenir l'unité de l'Être dans la cohérence de sa nature ontologique, tel est le défi que soulèvent les Éléates.

### Héraclite d'Éphèse (~540 - ~470)

Héraclite d'Éphèse n'appartient pas directement à l'école de Milet. Il pose la même question que les Milésiens, mais sa réponse est différente. Ephèse est située un peu au Nord de Milet et sans doute Héraclite connaissait les conceptions des Milésiens. Il n'avait pas de maître lui-même. Il était surnommé l'Obscur (ou le profond) comme l'Oracle de Delphes qui «*ne parle pas, ne dissimule pas, mais indique*». Seuls les esprits capables pourraient alors le comprendre. Cet aristocrate qui comptait dans sa lignée Codros, le fondateur d'Éphèse, était destiné à une carrière politique. Les Éphésiens lui demandèrent d'écrire pour eux les lois de la cité. Il refusa parce qu'il trouvait que les habitants de la ville avaient déjà les mœurs trop corrompues pour être ramenées sur le droit chemin. Il renonça à la politique. D'autant plus qu'à l'époque, les catastrophes allaient tomber sur la ville de Milet: la domination perse en ~498, la ruine de la ville, les déboires multiples. Sa réflexion sur l'histoire en garde mémoire: «*le conflit est père de toutes choses*».

Héraclite a posé certains concepts fondamentaux dont la philosophie ne pourra plus se départir: Logos, Devenir, Harmonie des contraires, Nature. Le «logos» est commun, dit Héraclite, mais il est un, unique comme la sagesse. Et pourtant, malgré cette stabilité de l'un, le Devenir règne sur tout: «*Panta rey*», tout coule. Ainsi le même est aussi le contraire, «*la route vers le haut et le bas est une et la même*». La loi de la Nature dans la succession des jours et des nuits ponctue le temps. Le feu est à l'origine de tout. Toutes choses sont constituées à partir du feu et finissent par se dissoudre en lui. La condensation du feu finit par donner l'eau et celle-ci à son tour la terre. C'est le mouvement de descente du feu vers l'eau et vers la terre. À l'inverse, la route montante, la terre devient eau et de celle-ci naissent les autres éléments de la nature.

Sa contribution à la genèse des idées pédagogiques accompagne celle de Parménide. Même si son discours est à l'opposé de celui de Parménide, il permet de comprendre davantage le sens du problème soulevé par les Éléates. Il maintient l'unité de l'Être, mais conserve en même temps le multiple dans l'Un. Hegel reprendra plus tard l'intuition héraclitéenne de l'opposition des contraires.

*«Le feu gouverne toutes choses»*

*«Toutes choses sont convertibles en feu et le feu en toutes choses. Tout comme les marchandises en or et l'or en marchandises.*

*«La route montante, descendante, une et même.»*

Ces trois sentences expriment à la fois l'unité de l'Être et la multiplicité des choses. Le feu serait à l'origine de toutes choses. Il se convertit en tout. C'est la route descendante. Mais toutes choses finalement peuvent se convertir en feu, c'est la route ascendante. Est-ce l'intuition du Big-Bang de la physique astronomique moderne, ou celle de la physique nucléaire ou de la chimie moléculaire qui fabriquent des mutations et changent les propriétés des matériaux?

*Nous ne descendons pas dans le même fleuve. C'est une autre eau qui coule.»*

C'est l'affirmation du principe du mouvement. Tout passe. Tout est devenir.

*«Le conflit (πολεμος) est le père de toutes choses»*

*«Il faut connaître que le conflit est commun, que la discorde est le droit et que toutes choses naissent et meurent selon discorde et nécessité.»*

C'est l'intuition fondamentale d'Héraclite: l'unité des contraires. Cette intuition a mis en branle tout le courant dialectique de Hegel à Marx et a marqué les idées de nombreuses générations de penseurs. C'est dire à quel point sa contribution à la genèse des idées pédagogiques est fondamentale.

#### **Parménide d'Élée. (-515 - -450 )**

Parménide d'Élée est avec Héraclite, son frère ennemi, le prédécesseur de Socrate le plus significatif pour la philosophie. Héraclite avait le souci de saisir le monde dans la plénitude de sa réalité en le présentant comme unité de l'un et du multiple, harmonie des contraires, de la paix et de la guerre, immuabilité de l'immuable et du changeant, de l'éternel et de l'éphémère. Parménide s'oppose à lui et rappelle avec force, l'exigence absolue d'universalité et de stabilité dont la pensée humaine a impérativement besoin sur le plan logique. Ceci l'amène à formuler ce qu'on appelle le principe d'identité: «*L'Être est*» et son complément logique «*Il n'est pas possible qu'il (l'Être) ne soit pas*».

Parménide serait un disciple dissident de Pythagore et il aurait créé sa propre école. Sa préoccupation fondamentale est de comprendre la nature non seulement à partir des principes qui la régissent, mais aussi à partir des principes de la raison elle-même. Il voudrait rendre conformes les exigences de la raison et celles de la réalité sensible; d'où cette étude critique de l'Être en tant qu'il est et l'impossibilité de rendre compte par le langage des contradictions de l'être et du mouvement. Son œuvre principale *De la nature* est un long poème divisé en deux parties: la voie de la vérité et la voie de l'opinion.

Dans ce poème, Parménide invite son disciple à bien suivre la voie de la vérité et à s'écarter de celle de l'opinion.

<p>Viens, je vais t'indiquer — retiens bien les paroles Que je vais prononcer — quelles sont donc les seules Et concevables voies s'offrant à la recherche. La première, à savoir qu'il est et qu'il ne peut Non être, c'est la voie de la persuasion, Chemin digne de foi qui suit la vérité;</p>	<p>La seconde, à savoir qu'il n'est pas, et qu'il est Nécessaire au surplus qu'existe le non-être, C'est là, je te l'assure, un sentier incertain Et même inexplorable: en effet le non-être (Lui qui ne mène à rien) demeure inconnaisable Et reste inexprimable.</p>
--	--

Parménide exprime l'exigence absolue de plénitude, de permanence et d'unité de l'esprit humain: la seule voie de vérité est celle de l'Être, car *c'est la même chose que penser et être*. Il s'agit du monisme le plus radical: il y a l'Être, et seulement lui. Le non-être, ce qui n'est plus, ce qui n'est pas encore, ce qui jamais n'est, doit être écarté puisqu'on ne peut le penser. Il ne peut être qu'objet d'opinion. Parménide affirme ainsi de façon absolue l'idéal des sciences modernes. Celles-ci ne peuvent se contenter d'observations et d'expériences particulières. Pour avoir rang de savoirs, il leur faut découvrir des lois et des théories générales, universelles et éternelles au sens où elles pourraient expliquer tous les cas de même espèce.

### **Parménide et Héraclite: la métaphysique et la dialectique.**

L'opposition entre Parménide et Héraclite n'a cessé de marquer l'histoire de la pensée occidentale. Comprendre cette opposition, c'est voir comment dans la genèse des idées pédagogiques les différents penseurs qui leur ont succédé ont pu régler leurs différents et constituer un corpus scientifique intégrant leurs intuitions respectives. La théorie platonicienne des formes ou des idées pures en est un exemple, celle d'Aristote de matière et de forme en est un autre exemple. On ne peut faire l'histoire de la philosophie et de son enseignement sans se heurter à la pensée de ces deux grandes têtes de la seconde génération présocratique. Comment comprendre leur opposition?

Pour Héraclite, *le devenir gouverne toutes choses*. Telle est la sentence principale qu'on lui attribue. Au contraire, Parménide affirme la primauté de l'Être sur le non-être et il oppose la voie de la vérité à celle de l'opinion. Si l'Être se trouve dans la voie de la vérité, le devenir n'est qu'apparence et réside dans l'opinion. On ne peut connaître le mouvement.

Tout est devenir.	L'Être est, le Non-Être ne peut être.
Un est le Savoir/Il connaît la pensée/	L'Être et le penser sont identiques.
Le devenir gouverne toutes choses.	L'Être est un et continu. Il est éternel.
Le conflit est le père de toutes choses.	L'Être est parfait.

Il est difficile de tracer la séparation qui oppose Parménide et Héraclite. La tradition philosophique en a fait des frères ennemis dans cette contradiction insurmontable de l'un et du multiple, de l'Être et du devenir. Pour saisir cette opposition, servons-nous de l'exemple de la chute des feuilles. On peut voir ce phénomène sous deux aspects différents, mais complémentaires.

— *Il y a le phénomène de la chute*, phénomène lié à la loi qui régit la chute des corps. La connaissance de cette loi est universelle, éternelle, et ne variera pas. Et cette loi peut s'appliquer dans son universalité à une diversité d'objets; chute des feuilles, chute des pommes se détachant du pommier, etc. La loi est universelle, ses applications sont particulières. Ainsi:

La loi qui décrit le phénomène	<i>Le concept de la chose dans ma pensée</i>
et le phénomène tel qu'il est dans la réalité	<i>et le phénomène dans son être</i>
sont semblables	<i>sont identiques</i>
Connaître, c'est être.	<i>Pensée et être sont la même chose...</i>

Telle est la position parménidienne. Il n'est de science que de l'universel.

— *Cependant cette chute des feuilles est inséparable des feuilles qui tombent*. On peut dès lors observer le phénomène des feuilles qui tombent, leur détachement de l'arbre, leur chute dans les airs et leur arrivée sur la terre. On peut aussi imaginer à plus ou moins court terme leur décomposition dans le sol. *Tout est devenir*. La loi qui gouverne la chute des objets est inséparable de ces objets qui tombent. De même que la loi qui dicte la conservation de la matière est en même temps celle qui permet de comprendre sa décomposition.

Pour Héraclite, la connaissance est dialectique. Elle doit tenir compte des contraires.

Héraclite pose la double question de l'Être et du mouvement. Parménide veut résoudre cette difficulté en distinguant la voie de la vérité de celle de l'opinion. La connaissance est Être. Elle est universelle. Le changement est apparence. Il appartient à l'opinion et ne peut être objet de science.

Cette opposition entre Héraclite et Parménide traverse toute l'histoire de la pensée rationnelle et pédagogique, et a donné lieu à de multiples théories de la

connaissance: celle de Platon, et d'Aristote en particulier. Tout récemment encore, la dialectique marxiste reprenait à son compte les positions héraclitéennes faisant de l'opposition des contraires le principe du développement de l'histoire et de la lutte des classes.

### **Les pluralistes: Anaxagore et Empédocle .**

#### **Anaxagore de Clazomènes (~ 500- ~ 428) :**

Avec Anaxagore, la philosophie se déplace. Elle pénètre à Athènes où elle accueille Socrate, Euripide et Périclès. Cependant la carrière politique d'Anaxagore ne dura pas très longtemps. Elle suivit celle de son protecteur Périclès. Vers ~430, on lui fit un procès pour impiété pour avoir déclaré que le soleil n'était qu'une boule de feu, ce qui contredisait les croyances populaires qui associaient les astres avec les dieux. Anaxagore était aussi un biologiste et pratiquait déjà la dissection.

Son originalité réside dans le fait qu'il admettait une intelligence ordonnatrice qui réglait la marche du monde, le *Νοῦς* (le Nous). Il affirmait que les principes matériels sont illimités. Au contraire des atomistes qui croyaient que les atomes étaient une limite insécable, Anaxagore pensait qu'on pouvait descendre jusqu'à l'infiniment petit et que chacun de ces éléments infiniment petits étaient dotés de caractéristiques propres. Il ajoutait que c'est l'intellect qui met en ordre tous ces éléments. Cependant, il ne s'agit pas d'un ordre providentiel ayant une finalité propre en dehors des principes matériels. L'intellect d'Anaxagore ressemble plutôt au moteur d'un mécanisme qui fait corps avec sa machine tout en ordonnant son mouvement. Mais comme tout moteur, il est enclavé dans sa machine et n'a de finalité que cette auto-propulsion mécanique, résultante des diverses impulsions qui parcourent l'ensemble de la machine. Le monde ne va nulle part. Il tourne...

On retrouve ainsi chez Anaxagore cette idée d'intelligence première ordonnatrice du monde. Sa contribution au contenu de formation pédagogique est sans doute là... contribution qui sera réassumée plus tard par la théologie chrétienne. Le monde a été conçu par une Intelligence Ordonnatrice.

Platon, dans le Phédon, loue cette grande idée d'Anaxagore, mais déplore le manque de consistance de son intuition.

Un jour j'entendis lire un livre d'Anaxagore, à ce qu'on m'a dit, qui exposait que c'est l'Intellect l'ordonnateur du monde et la cause de toutes choses; or cette cause me réjouit fort, car mon opinion était qu'il était bienvenu qu'en un sens l'Intellect fût la cause de toutes choses; et j'estimais que, s'il en était ainsi, l'Intellect ordonnateur du monde disposait heureusement toutes choses et assignait à chaque chose la meilleure condition [...] Je pensais avoir trouvé le maître capable de m'expliquer la causalité des choses selon l'Intellect en Anaxagore: [...]

Riche de cette merveilleuse espérance; et ayant mis tout mon zèle à me procurer ces volumes, je dus, mon cher ami, bientôt déchanter: car, en poursuivant ma lecture, je vois un monsieur qui ne fait rien de l'Intellect, qui ne lui assigne nulle responsabilité dans l'ordonnance des choses et qui, au contraire, fait appel aux airs, aux éthers, aux eaux et à mille autres causes tout aussi absurdes. (Phédon, 97 b.)<sup>1</sup>

**Empédocle d'Agrigente (~480 - ~ 420) :**

Empédocle d'Agrigente fut disciple de Pythagore. Mais il appartient à la génération suivante. Personnage original, il se présentait à la fois comme médecin, savant, guérisseur et pouvait disait-il se souvenir de ses vies antérieures. Il cherche lui aussi à résoudre la contradiction de l'Être et du devenir soulevé par les Éléates. Auteur de la théorie des quatre éléments, feu air, eau et terre, il fut aussi connu comme le philosophe des contraires toujours en lutte: l'Amitié qui unit, et la Haine qui sépare; l'Un, tantôt s'accroît à partir du multiple, et tantôt se dissocie par multiplication. Le monde est donc en alternance d'amitié et de haine. Ces quatre éléments parfois s'interpénètrent à travers leurs pores pourvu que les dimensions de leurs pores soient semblables. C'est là le principe de l'attraction. Les éléments se combinent ainsi avec eux-mêmes. Cependant, si les pores ne sont pas de même dimension, les éléments ne peuvent se combiner entre eux. C'est le principe de la répulsion et de l'opposition des contraires.

Seule la Sphère divine symbolise l'absolu et le divin parce qu'elle est harmonie; rien en elle n'est centré mais tout rayonne. L'existence humaine, par contre, se caractérise par une errance sans fin, par manque de sens. Empédocle est l'auteur de cette thèse de l'attraction du semblable par le semblable qui explique l'aimantation, mais aussi la sympathie et l'amour.

---

<sup>1</sup> Dumont Jean Paul, op. cit. p. 619.

Il nous est resté des extraits de deux grandes œuvres d'Empédocle *De la nature* et un traité de mystique *Les Purifications*. On peut voir en lui l'ancêtre des physiciens et des chimistes modernes: bien des problèmes qu'il a soulevés n'auront leurs solutions qu'avec Newton, Darwin ou Hegel. C'est à ce niveau que se situe sa contribution à la genèse des idées pédagogiques.

### **La solution atomiste: Démocrite et Leucippe.**

Les atomistes constituent la limite de cette seconde génération de penseurs pré-socratiques. Démocrite est plus qu'un contemporain de Socrate. Il meurt après ce dernier. De plus la rupture avec le mythe est achevée et avec les atomistes, la pensée matérialiste trouve ses voies d'expression. Les solutions au problème soulevées par les Éléates sont de plus en plus audacieuses, mais n'arrivent pas à faire consensus. De plus la question de l'homme et de sa finalité reste en plan. La rationalité critique n'est pas tout à fait au point. Et le questionnement philosophique n'a pas encore acquis ses principaux instruments méthodologiques. Ce sera l'œuvre de la révolution socratique de doter la raison de cet appareillage critique et logistique capable de fonder toute proposition sur des raisons acceptables par la raison elle-même. En attendant Socrate, les propositions des atomistes méritent une grande attention compte tenu des intuitions qu'elles contiennent et la mécanique matérialiste proposée pour résoudre l'équation de l'Être et du mouvement.

Les principaux représentants de cette école sont Leucippe et surtout Démocrite. De Leucippe qui probablement a été le maître du second, on ne connaît pas grand chose. C'est Démocrite d'Abdère qui a mis au point la doctrine de son maître.

### **Démocrite d'Abdère (~460 - ~370)**

On manque de renseignements précis sur la vie de Démocrite. Il semble bien qu'il naquit à Abdère ou encore à Milet. Il voyagea beaucoup, en Perse où il fréquenta les mages et en Egypte où il apprit la géométrie. Il semble qu'il ait écrit de nombreux ouvrages sur des sujets forts divers comme l'éthique, la psychologie, la médecine, l'agriculture et le combat en armes. Malheureusement la plupart de ses œuvres ont été perdues.

Les atomistes affirment que le monde est fait de particules indivisibles séparées entre eux par le vide. Ces particules se heurtent, se combinent pour former ainsi les

choses naturelles. Mais entre ces particules il y a le vide, le non-être, qui permet leur circulation et leurs rencontres fortuites. Ainsi donc, grâce aux atomes et au vide qui les sépare, être et non-être se trouvent mélangés. On peut ainsi expliquer par les atomes, la permanence de l'être dans les choses, et comprendre leur devenir par le choc de leurs rencontres à travers le vide, c'est-à-dire, le non-être.

Il s'agit là d'une conception proprement matérialiste de la nature. Rien n'intervient pour ordonner les rencontres entre particules. C'est le hasard, principe aveugle de la nature, qui occasionne ces rencontres et ces combinaisons fortuites. Ni commencement, ni fin. À cette conception matérialiste de la nature, il faut aussi associer une morale préépicurienne, incitant l'homme à modérer ses désirs.

Les atomistes ont grandement influencé les conceptions matérialistes modernes de la nature et donné leur nom aux théories dites «atomistes» de la matière. Certes, l'on sait maintenant que l'atome comme limite de l'infiniment petit ne correspond pas avec les descriptions que nous ont faites ces premiers atomistes. Cependant leur contribution au développement du contenu de formation de la science et de la pédagogie est fondamentale, car ils sont les premiers à décrire la nature avec un esprit objectif, essayant de trouver des causes simples et universelles qui puissent rendre compte de tous les phénomènes de la nature sans qu'on ait besoin de faire intervenir des causes extérieures, supra-naturelles. Ils sont ainsi les premiers à développer cet esprit scientifique fondé sur l'observation et le raisonnement.

### 6.8.3. Les pré-socratiques: Troisième génération.

#### Les sophistes.

Dans la construction de l'arbre généalogique de Platon, les sophistes doivent être rangés comme des anti-socratiques, étant donné leur désaccord profond avec ce dernier. Mais on aurait tort de croire que Platon rejette toute leur contribution. Ils sont donc «anti», en deux sens distincts:

- anti, dans le sens latin *ante*: ce qui vient avant comme dans antécédent. Ils sont les antécédents de Socrate, pas tellement sur le plan chronologique, mais sur le plan idéologique de la recherche du savoir. Leur préoccupation première, c'est l'enseignement. La recherche de la vérité vise à fonder cet enseignement. Ils ne se préoccupent pas de la vérité en soi. La vérité est politique, elle doit former de bons citoyens. Et c'est là qu'ils deviennent antisocratiques dans le second sens du préfixe «anti».
- anti qui marque l'opposition, la contradiction, comme dans antithèse par exemple. Ce sont les adversaires de Socrate ou du moins, Socrate leur reproche leur manque de vérité. Ils sont ainsi en conflit avec ceux qui avant Socrate s'étaient attachés à trouver la voie de la vérité et à rejeter celle de l'opinion.

Cependant, il ne faut pas croire que Socrate les rejette d'un bloc. Comme le font les sophistes, Platon médite lui aussi sur la meilleure façon d'être un bon maître et de pouvoir transmettre le savoir à ses disciples. Faire le tracé généalogique de la pensée platonicienne, c'est aussi montrer la contribution sous une forme ou sous une autre de ses premiers pédagogues qui fondent la pédagogie sur ses bases scientifiques.

#### Protagoras d'Abdère (~485 - ~411).

Il est le premier des sophistes, le plus grand, le plus connu et reconnu de son époque et de l'histoire de la pédagogie. Sa célèbre sentence doit être d'abord comprise dans un sens pédagogique. *L'homme est la mesure de toutes choses, de ce qu'elles sont, telles qu'elles sont, de ce qu'elles ne sont pas telles qu'elles ne sont pas.* La vérité d'une chose réside dans le pouvoir dont dispose l'homme pour connaître cette chose et la mesurer telle qu'elle est. Et ce pouvoir s'acquiert dans l'enseignement d'un maître. Toute chose a donc une mesure. Elle sera telle si le savoir dont nous disposons la rend telle. Elle ne sera pas telle si le savoir dont nous disposons sur

cette chose ne la rend pas telle. Ceux qui peuvent savoir sont donc ceux qui sont en mesure de décider de la vérité d'une chose.

Cette approche didactique de la vérité a fait sursauter Socrate et les Athéniens eux-mêmes qui voyaient dans une telle prise de position une négation de toute vérité et même de toute divinité dépositaire de la vérité. Qui est Protagoras?

Protagoras fut le premier à inaugurer la pratique du métier d'enseignant. Il vivait de sa profession se faisant payer les leçons qu'il offrait à ses disciples aristocrates. Mais ces raisons économiques ne sont pas les seules qui motivaient les activités de Protagoras. Très proche des hommes politiques de son temps, il fut un conseiller et ami de Périclès. C'était un démocrate engagé désirant que le pouvoir politique soit partagé par le plus grand nombre. C'était un humaniste si l'on entend par là qu'il voulait libérer l'homme des entraves de l'ignorance. En ce sens, son enseignement avait aussi une portée morale. Toutefois, étant donné les coûts de formation qu'il exigeait pour transmettre son savoir, seuls des aristocrates fortunés pouvaient se permettre le luxe d'être formés à la démocratie protagorienne. Paradoxe politique de celui qui veut émanciper le «peuple» (demos) en favorisant des aristocrates.

### **Œuvres principales de Protagoras: les Antilogies et le Grand Traité.**

«**Les Antilogies**»: *Sur toutes choses, il y a deux discours qui se contredisent. Voilà ce qui résume l'idée principale des Antilogies* Il s'agit là d'une position fondamentalement politique. La question n'est pas de savoir si l'un de ces discours est vrai contre l'autre. Tout discours se pose face à un autre dont il est la négation. Seul le débat contradictoire peut résoudre le problème. Cette position est conforme à la pratique démocratique qui invite les citoyens à la libre discussion afin d'aboutir au plus large consensus possible. Il n'existe donc pas une logique universelle inhérente à une démarche scientifique devant déboucher sur la certitude. Il y a des logiques qui s'affrontent et les antilogies désignent cette pluralité de discours équivalents dans leur forme jusqu'à ce que l'un d'eux arrivent à l'emporter. Les «Antilogies» sont la négation de la logique universelle. Protagoras rejoint ici la position héraclitéenne de la contradiction. En effet, pour Héraclite, *ce qui est contraire est utile, et de la lutte des contraires naît la plus belle harmonie. Toutes choses sont engendrées par la discorde.*

Cette position «antilogique» de Protagoras est aussi l'expression du drame existentiel qui assaille la condition humaine dans son indétermination

fondamentale. Nulle part n'est inscrite de vérité, ni dans les cieux, ni sur la terre. «Je ne sais si les dieux existent ou n'existent pas et je ne peux savoir ce qu'ils pensent», voici l'affirmation agnostique qui valut à Protagoras la mise à l'index.

«Le Grand traité ou encore De la vérité»: Il existe donc un discours fort et un discours faible. Lorsqu'un discours est capable de provoquer l'adhésion et de rallier à sa cause la majorité, il gagne la bataille de la vérité. C'est là tout le sens du propos «L'homme est la mesure de toute chose...»: l'homme, à la fois le concept universel, seul référent de la vérité des choses et le sujet réel capable de produire dans son discours cette vérité universelle. La formation de tous les citoyens pour l'édification d'une cité harmonieuse devient une nécessité politique. C'est pourquoi, pour Protagoras, toute éducation est fondamentalement politique.

Ce concept d'homme-mesure a condamné Protagoras à l'exil. On brûla ses livres. Il fut accusé d'incroyance, crime contre la sûreté de l'État, car ne pas croire en les dieux protecteurs et ne pas leur rendre hommage, c'est mettre l'État en péril. Tel n'était pas vraiment l'intention de Protagoras. Cette affirmation de l'homme/mesure doit être comprise dans la dynamique de cette double rupture marquant l'avènement de la rationalité et de la démocratie.

Protagoras revendique un statut de vérité pour l'homme. L'homme dont il s'agit ici, c'est celui qui est libéré de la tutelle des dieux et qui poursuit librement son chemin de vérité. Il ne s'agit pas de l'individu enfermé dans la relativité de son opinion, mais bien de l'homme universel qui réalise la nature humaine dans chacune de ses individualités. Il ne s'agit pas d'une idée pure, mais d'un principe épistémologique. L'arbitraire divin, qui jusqu'ici réglait la marche du monde, trouve ici son point d'arrêt. C'est l'homme qui invente les dieux et non l'inverse. Mais cette vérité universelle n'existe réellement que dans son incarnation dans le langage humain qui s'exprime sur la place publique. L'homme-mesure, c'est aussi le sujet politique et non l'individu, celui qui a réussi à établir autour de lui le consensus majoritaire parce que sa parole est porteur de vérité. «Chacun, son opinion» n'a pas de sens pour Protagoras, car il ne correspond ni à une vérité de l'homme dans «sa nature universelle» ni à une vérité politique émanant de l'assemblée du peuple et résultante de la confrontation des idées. Le «sujet politique» ne doit pas être confondu avec les intérêts individuels de celui qui tente d'imposer sa loi. C'est l'autre principe corrélatif à celui de «l'homme universel».

L'humanisme de Protagoras correspond bien à cette montée des valeurs nouvelles de la démocratie. N'importe qui ne peut être porteur de vérité, et l'assemblée politique ne peut admettre n'importe quoi. Si la vérité est politique, c'est parce qu'elle rejoint la vérité profonde de l'homme. Le «demos» est participation de tous. Il permet à chacun de devenir responsable du destin commun. Il ne peut se tromper dans l'exercice de cette responsabilité<sup>1</sup>... Toute la question réside dans l'exercice de cette responsabilité. Car la «souveraineté» exigerait la participation volontaire et éclairée de chacun des membres du corps politique. Dans les débats de l'assemblée, lieu d'exercice de cette responsabilité, il n'est pas évident que les citoyens exercent librement et en toute vérité leur droit de parole. C'est un horizon à atteindre. Et la démocratie participative est le chemin qui conduit à cet horizon de vérité. Car la vérité politique qui recueille le plus de consensus n'accède au statut de vérité que parce qu'elle porte en elle l'universel humain qui réside dans la nature de chacun des citoyens constitués en assemblée politique. C'est la vérité du nombre qui fait loi.

#### Platon et Protagoras: le *Protagoras*.

Platon a consacré à Protagoras un célèbre dialogue qui porte sur la question du courage et de la vertu. La vertu peut-elle s'enseigner? Car si la vérité se trouve dans le sujet politique exerçant sa vertu, c'est-à-dire agissant dans l'intérêt de la vérité commune, universelle, comment rendre les citoyens vertueux et obtenir la garantie que l'enseignement ainsi offert conduit à la vertu? Telle est la question principale que pose Socrate au maître sophiste. Le *Protagoras* prolonge le débat inauguré dans le *Lachès* sur la nature du courage et du maître habilité à enseigner la vertu.

Protagoras est en ville et Hyppocrate, un jeune ami de Socrate, désire le rencontrer. Il va donc voir Socrate pour lui annoncer la grande nouvelle. Le maître tant attendu est enfin arrivé. Hyppocrate serait prêt à *aller trouver Protagoras et à lui donner de l'argent en retour des soins qu'il prendra de lui*. Socrate, quelque peu dérangé par un tel enthousiasme, tente de le mettre en garde contre ce supposé maître.

Qu'est-ce qu'un sophiste? — Un maître en savoir. — Les peintres, les architectes sont aussi des maîtres en savoir... les peintres par exemple, le sont dans l'exécution des portraits, mais quelle est la matière où le sophiste est savant et rend lui-même savant? ... — Est-ce qu'un sophiste, n'est pas une sorte de marchand et de trafiquant des denrées dont l'âme se nourrit...<sup>2</sup>

<sup>1</sup> cette souveraineté dira plus tard Rousseau...

<sup>2</sup> Mais c'est surtout dans *Le Sophiste* que Platon dépeint le caractère fallacieux de ces personnages. Ce sont de vrais marchands de savoir qui traitent avec les plus riches et n'hésitent pas à se faire valoir

Cette mise en garde de Socrate montre à quel point la rivalité est forte entre les deux hommes. Le sophiste est un trafiquant de sciences et non un expert. Il cherche à vendre et non à soigner l'âme véritablement. Et ils se rendent tous deux chez le riche Callias retrouver Protagoras entouré de toute une cour de sophistes les plus célèbres. Après les présentations d'usage, le dialogue commence. La question principale porte sur l'enseignement de la vertu. Merveilleuse joute oratoire qui reprend les grands thèmes du *Lachès* sur le courage, la vertu, le bien, le mal, la science des choses à craindre, etc.

Cette fois-ci, Socrate ne ménage pas son adversaire. La démarche n'est plus maïeutique mais bien dialectique. Il ne s'agit pas d'aider Protagoras dans sa démarche de vérité, mais de le confondre en lui faisant découvrir les contradictions de sa position. La vertu ne peut être objet d'enseignement.

---

---

afin de mieux vendre leur marchandise.

**Gorgias de Léontini (~483 - ~375)**

Puisque la vérité se trouve circonscrite dans l'arène du débat politique, il faut donc savoir convaincre. La conquête de cette vérité exige alors un double apprentissage:

— il faut apprendre à savoir. C'est ce qu'enseigne Protagoras.

— il faut aussi apprendre à convaincre. Ce sera le travail de Gorgias. Il complète celui de Protagoras dont il est quand même le rival.

La pédagogie est une science certes, mais elle est aussi une activité politique. La vérité est un produit du discours et il ne suffit pas de la posséder en esprit, mais il faut être capable de la traduire dans le langage. L'art oratoire est un complément indispensable à la science. Savoir dire et bien dire les choses, tel est l'objet de l'enseignement de Gorgias.

Gorgias de Léontini est né en Sicile autour des années ~480. Il mourut, semble-t-il, en Thessalie plus que centenaire. Il joua lui aussi un rôle politique dans sa cité, car il fut chargé en ~427, deux ans après la mort de Périclès, de défendre à Athènes la cause de Léontium en guerre contre Syracuse. Le discours qu'il prononça devant l'Assemblée du peuple eut un tel succès qu'il devint du coup un homme populaire et fort apprécié pour son éloquence. Il parcourt la Grèce et distribue son enseignement un peu partout. Il a pour disciple en particulier le célèbre Isocrate, qui fonde à Athènes une école rivale à celle de l'Académie.

L'enseignement de Gorgias est fondé sur la nature du langage. La vérité est production de langage et dans la ligne de Protagoras, il nie contre Parménide l'existence d'une voie unique de vérité. *Si l'Être est et que le Non-Être n'est pas, alors le Non-Être est le Non-Être. Donc le Non-Être est...* Finie la métaphysique de l'Être. La confusion de Gorgias entre l'ordre logique du discours et l'ordre ontologique de l'être crée dans son enseignement une situation paradoxale. Comment enseigner le vrai, découvrir la science de l'être si l'être et le non-être s'équivalent? À cela, Gorgias répond que la vérité est de l'ordre de la perception et se traduit dans la subjectivité du langage. Chacun possède en lui-même la capacité de saisir les phénomènes apparents et de les mettre en langage. Cela suffit pour fonder la vérité. Toute la question est de pouvoir la communiquer et la confronter à la perception des autres.

Platon a consacré un de ces dialogues à cet autre maître du discours. Avec Protagoras, la bataille se déroulait sur le champ de la vertu et de son enseignement. L'affrontement avec Gorgias porte sur le discours, sur le pouvoir qu'ont les mots de faire triompher celui qui sait les manipuler. «La rhétorique est l'ouvrière de la persuasion et tous ses efforts et sa tâche essentielle se réduisent à cela». Voilà donc en quoi consiste le travail du rhéteur: convaincre. «Avec ce pouvoir, tu feras ton esclave du médecin, du pédotribe...» Evidemment, il s'agit d'un pouvoir politique, puisque «la rhétorique est le pouvoir de persuader par ses discours les juges au tribunal, les sénateurs dans le Conseil, les citoyens dans l'Assemblée du peuple et dans toute autre réunion qui soit une réunion de citoyens.»

Discours inadmissible et dangereux qui constitue un dévoiement du politique, de la justice, de la vertu etc... La rhétorique gorgiassienne réduit la vérité à un simple jeu de mots. Il faut combattre une telle rhétorique.

La position que fait tenir Socrate à Gorgias correspond-elle vraiment au discours du célèbre rhéteur? Gorgias a dû sans doute tenir compte du fait qu'un homme juste ne peut utiliser impunément le pouvoir des mots pour faire croire n'importe quoi à ses concitoyens. Il y a donc une éthique de la rhétorique qui consiste dans le fait que l'on ne peut persuader les autres que si l'on est persuadé soi-même. À vrai dire, le *Gorgias* a été écrit du vivant de ce dernier et quand on lui a montré cette œuvre de Platon, il ne s'est pas reconnu dans la rhétorique de son personnage. C'était pour lui une moquerie, une caricature de sa pensée. Et pourtant l'histoire n'a retenu de Gorgias que cette image du rhéteur capable d'abuser du langage. C'est dire jusqu'à quel point Platon lui-même excellait dans l'art de la rhétorique...

### **Critias (-450 - -404)**

Personnage influent de la dictature des trente, Critias représente pour Platon à la fois une figure politique, l'oncle qui aurait pu lui ouvrir les voies de la politique et le sophiste qui prétend savoir et faire œuvre d'éducateur. C'est ainsi que dans *Le Charmide*, en présence du jeune et beau Charmide, Platon le confronte avec sa propre définition de la sagesse.

Critias est fondamentalement un aristocrate pour qui les hommes se distinguent non pas tant par le jeu des naissances, mais par le type d'éducation qu'ils reçoivent. Par conséquent, ce qui fait la force d'un homme, c'est sa capacité de se dominer soi-même et ainsi pouvoir dominer les autres.

Il y a donc chez ce sophiste des tendances profondes pour l'instauration de la dictature sous la gouverne du plus capable. Cependant, pour Critias, le citoyen n'est pas au-dessus de la loi. Mais il s'agit d'une loi au-dessus de tout soupçon et non celle issue d'une démocratie garantie par la force chancelante du nombre. La loi doit être forte, et seule celui qui a gravi les pentes escarpées de la montagne sacrée de la vérité peut vraiment l'imposer à tous.

Platon a été sous l'influence de ce parent politique au début de sa carrière publique. Il espérait que Critias lui ouvrirait les portes du monde politique. Mais l'échec de la dictature des Trente a freiné ses ardeurs, et rendu difficile la thèse de l'application d'une loi descendue d'en haut et acceptable pour le plus grand nombre. *L'Allégorie de la caverne* indique bien cette impossibilité d'accréditer auprès de la masse des ignorants un prophète illuminé, incapable de leur communiquer le soleil qu'il porte en lui.

---

## 6.9. SOCRATE

-469 - -399

Avec Socrate, l'on pénètre désormais dans la grande révolution qui clôture tout le mouvement ascendant qui, depuis Homère, préparait l'homme grec à devenir ce modèle de référence pour de nombreuses autres civilisations à venir.

Figure légendaire de la pensée grecque, Socrate incarne en même temps le passé et l'avenir de son époque. Il croit aux dieux et les invoque comme témoins de la sagesse qui l'habite. Mais il médite sur l'homme et le sens de son existence sans référer aux dieux dépositaires de toute vérité. Aux frontières de l'histoire et du mythe, Socrate ne peut être présenté comme pure invention de l'imaginaire de son disciple Platon qui le révèle à l'histoire, ni réduit aux simples contours des dates qui délimitent sa naissance et sa mort.

Socrate est né à Athènes. De ses parents, il hérite une double passion. En effet, son père passe pour un artisan sculpteur: Socrate sera l'artiste qui recherche la perfection et la beauté de l'œuvre; sa mère est sage-femme: Socrate sera l'accoucheur des esprits qui met au monde le savoir en prenant soin de bien guider celui qui le porte en lui. Socrate accouche donc les esprits dans la perfection et la beauté du bien et du vrai. Et cet accouchement est l'œuvre de la maïeutique, cet art qu'il a mis au point pour guider les esprits vers la vérité. Cependant, ce travail d'enfantement douloureux ne fait pas l'affaire de tous. La vérité est difficile d'accès et réservée à un petit nombre. Socrate, convaincu de sa mission divine, prend son bâton de pèlerin et, partout sur les routes d'Athènes, invite ceux qui le peuvent à ouvrir leur esprit pour laisser libre le chemin de la vérité. Mais, il est plus facile de se laisser choyer par les illusions et les honneurs factices que de s'arracher aux forces ténébreuses qui enchaînent les esprits dans les cavernes des corps et des plaisirs enivrants des sens. Contre Socrate se dressent les puissants de ce monde. Ils refusent le chemin escarpé de la vertu et ne tolèrent pas cette mise en examen à laquelle Socrate les invite. À leur tour, ils se dressent en accusateurs. Socrate est condamné pour corruption et incroyance. Ironie du sort: celui qui pratiquait la vertu et croyait dans la perfection du Bien accepte de mourir pour triompher de la corruption et de l'abominable péché d'impiété dont il est accusé. Sa mort trace la frontière du juste et de l'injuste. En

refusant de succomber à la tentation de la fuite et d'échapper ainsi à une condamnation injuste, Socrate accepte de boire la ciguë et se conforme à la loi. Sa volonté triomphe de la faiblesse de ceux qui, parmi ses amis, n'avaient pas encore compris le sens de sa mission. Sa mort est sa dernière leçon. En ingurgitant cette liqueur mortelle, il offre à ses amis regroupés autour de lui le témoignage admirable d'un homme fidèle à sa parole et à son enseignement.

Apprendre à mourir, tel est l'enseignement final que nous offre ce grand maître de la pensée critique. Le bouleversement occasionné par cette mort sur le jeune esprit de son illustre disciple aura provoqué chez ce dernier la conscience de l'immortalité du juste et de la cause qu'il portait. La mort de Socrate est sans aucun doute le plus bel accouchement de vérité que l'histoire de la pensée occidentale ait jamais connu.

**6.10. (Aristoclès) dit P L A T O N****-428 env. — -347 env. av. J.C.**

Platon! Certainement l'un des plus grands cerveaux que l'humanité ait produit jusqu'à nos jours. Il fléchit le cours de l'histoire en inclinant le mythe vers la raison. Fils spirituel de Socrate, il en devint le père historique en donnant figure à ses dialogues et forme à ses idées. Il livra combat sur bien des fronts à la fois.

Contre les charlatans de la vérité, les sophistes, qui s'autoproclamaient maîtres dans l'art d'éduquer les esprits, il aiguisa l'arme socratique de l'ironie. Puis il retourna contre eux la dialectique, cet art de poser les questions, en les faisant trébucher sur leurs propres arguments.

Contre les despotes et les tyrans, il montra ce que devrait être une vraie cité. La République idéale est celle confiée au philosophe sage, qui doit conduire les hommes sur le chemin du Bien et ainsi faire régner la justice dans la cité.

Contre l'ignorance, il ouvre le chemin du vrai savoir. *Connais-toi toi-même*, enseignait Socrate. L'âme immortelle a déjà contemplé le soleil de vérité. Prisonnière du corps, elle devra s'échapper de la caverne des ombres qui obstruent sa vision pour retrouver intact ce monde d'idées pures, la seule réalité capable de combler son désir du Bien.

Platon nous invite ainsi à la méditation et à l'examen minutieux de ces questions fondamentales au cœur de l'existence humaine. Son œuvre débute sur des considérations proprement existentielles. Les premiers dialogues essaient de résoudre le problème moral du Bien auquel l'homme grec se trouve confronté. Ces dialogues interrogent la vertu sous des formes diverses, comme le courage (*Lachès*), la sagesse (*Charmide*) ou l'enseignement de la vertu dans le *Protagoras*... Mais les réponses sont difficiles d'accès. Socrate, le guide spirituel, avoue son ignorance. Mais il veut savoir. Et il cherche. Cela suffit à faire de lui un sage selon le témoignage de l'oracle de Delphes. Il a une longueur d'avance sur ceux qui prétendent savoir, mais qui en fait ne savent même pas qu'ils ne savent rien. Son procès et sa condamnation est l'expression de la victoire momentanée de l'ignorance et de l'injustice. Mais sa mort fait renaître la justice.

*L'Apologie de Socrate* consacre définitivement la victoire posthume du juste sur le crime insensé de ceux qui l'accusent pour échapper à la vilénie de leur propre accusation. Le complot ourdi contre Socrate est le fait d'hommes veules mais puissants qui n'acceptent pas d'avoir été mis en examen par le questionnement d'un sage.

Platon demeure une figure légendaire de la civilisation occidentale. Immortalisée par le Moyen Âge, sa pensée demeure l'un des plus grands monuments que l'histoire ait construit. Notre monde moderne est encore imprégné des valeurs pour lesquelles il a combattu: la liberté intérieure, la recherche du Bien, la connaissance de soi.

## QUATRIÈME PARTIE.

### LES ÉTUDES DE TEXTES SUR LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE PLATON.

#### 7. Le *Lachès* et la genèse des idées pédagogiques.

##### 7.1 Le *Lachès*: l'étude du texte

La première étude de texte s'inscrit dans le cadre de la recherche visant à montrer comment le *Lachès* représente un moment d'ascension du pédagogique dans le philosophique. Il est un texte fondateur de la pédagogie. Louis André Dorion<sup>1</sup>, dans son introduction au *Lachès*, présente celui-ci comme un dialogue qui porte principalement sur l'éducation. Avec Socrate et Platon s'achève le discours sophistique réduisant l'éducation à des questions utilitaires et techniques. À la fin du *Lachès*, le renvoi «à demain» montre bien le caractère inépuisable de la question de l'enseignement de la vertu. En ce sens, le *Lachès* inaugure une nouvelle voie que devront emprunter désormais tous ceux qui veulent bâtir l'éducation sur un concept d'homme. La question *pourquoi la pédagogie?* est inséparable des questions *Que signifie enseigner? comment enseigner?*

Cette étude se fera en trois temps.

Dans un premier temps, il s'agit de montrer la logique du texte. Pour cela, la démarche philosophique sera appliquée au *Lachès* afin de voir la progression du dialogue dans sa démarche pédagogique et philosophique. Quelques commentaires accompagnent cette application pour faciliter l'interprétation du texte.

Dans un second temps, on essayera de montrer comment le *Lachès* est construit et correspond à toute une stratégie d'écriture. L'application de la méthode structurale aux deux premiers paragraphes permettra de saisir la progression du texte. Cette analyse sera reprise dans l'affrontement qui oppose les deux généraux sur la question de l'utilité du combat en armes.

Puis, dans le cadre d'une étude comparative, on pourra faire ressortir comment le *Lachès* fait la synthèse des différents éléments constitutifs de la genèse de la pédagogie. C'est pourquoi on peut le considérer comme premier texte de la tradition pédagogique dans sa version philosophique.

---

<sup>1</sup>Dorion, L.A. *Lachès* - *Euthyphron*, Paris, Flammarion, 1997, p. 72.

## 7.2. Le *Lachès*: présentation générale.

Le *Lachès* est l'un des premiers dialogues de Platon. Il est aussi l'un des premiers textes à poser le problème des fondations philosophiques de la pédagogie. Il met en scène des personnages de l'aristocratie athénienne désirant offrir à leurs fils une éducation capable de faire d'eux des hommes de mérite et d'honneur comme l'ont été leurs pères avant eux. À cette époque, les valeurs militaires étaient prédominantes. La guerre entre Sparte et Athènes venait tout juste de se terminer. La double question du courage ainsi que l'étude de l'art de combattre est à l'ordre du jour de la société. Le *Lachès* est l'expression de cette préoccupation, théâtre de la discussion et du conflit qui opposent les généraux appelés à indiquer le chemin de l'excellence et du courage. Socrate, le consultant, agit en médiateur et en arbitre. QUI PEUT ENSEIGNER LA VERTU?

Lysimaque et Mélésius sont des fils d'hommes célèbres. Ils ont donné à leurs enfants les noms de leur grand-père. Aristide, père de Lysimaque était un général et un homme politique influent. Thucydide, père de Mélésius dirigeait le parti aristocratique.

Lysimaque et Mélésius font appel à deux généraux Nicias et Lachès qu'ils invitent à examiner (évaluer) une démonstration d'arts martiaux. Ils veulent savoir si l'étude d'un tel art de combattre peut produire l'éducation recherchée. Socrate, consultant à toute épreuve et concitoyen de Lysimaque, est appelé en renfort.

Après une discussion vaine entre les deux généraux, émaillée de propos contradictoires, Socrate intervient. Il propose une nouvelle méthode de recherche et reformule la question litigieuse. «Quand on discute en vue d'une fin, c'est la fin qui est l'objet de la discussion, et non le moyen, subordonné à cette fin». Et ici la fin, c'est le traitement de l'âme. «Il s'agit donc de savoir lequel est assez expert dans le traitement de l'âme pour être capable de la bien soigner et s'il a eu de bons maîtres en cet art.»

Socrate se refuse. Il n'a pas eu de maître en cet art. Il invite donc Lachès et Nicias, généraux de leur métier, compétents en pratique, à reprendre le dialogue.

Quelle est donc cette partie de la vertu où paraît tendre l'apprentissage du combat en armes? «Le courage» avait désigné Socrate. Et, «Qu'est-ce que le courage?»

Lachès en premier bafouille. - La bravoure dit-il. Le brave est celui qui «tient ferme contre l'ennemi au lieu de fuir». Réponse hélas insuffisante. Et ceux qui fuient par

adresse et intelligence? Et les autres formes de courage présentes dans ceux qui résistent aux maladies, à la pauvreté, au pouvoir politique, aux passions et aux plaisirs, etc.

- «C'est une force de l'âme» corrige Lachès. Correction douteuse. Le médecin qui refuse avec force de donner à boire ou à manger à son fils malade, est-ce là du courage?

- Pas du tout admet Lachès.

Disqualifié, Lachès recule, renonce et fait place à Nicias.

- Le courage est une science proclame Nicias. «Elle est celle des choses qu'il faut redouter ou espérer dans la guerre et en toutes les circonstances.»

«Absurde» se venge Lachès. Ceux qui connaissent le danger: le médecin par rapport aux maladies, les agriculteurs face aux dangers de l'agriculture, les artisans face aux dangers de leur métier, sont-ils des braves pour autant?

«En aucune façon», admet Nicias. Mais le savoir doit aller au-delà des apparences. Le médecin distingue la santé de la maladie mais ne se prononce pas sur la valeur réciproque des deux. Certains hommes peuvent préférer la mort à la santé. Qui peut établir cette préférence? L'homme courageux! N'est-ce pas lui qui connaît le redoutable et son contraire. Et il ne s'agit pas d'un devin.

Socrate examine la définition de Nicias. «Le courage est selon toi la science du redoutable et de son contraire.» Le redoutable, c'est un mal futur, son contraire, c'est-à-dire, le rassurant, un bien à venir. Or, «la science dans la diversité de ses applications n'est pas différente selon qu'elle se rapporte au passé... au présent... ou à l'avenir. Elle est toujours identique à elle-même.» Si le courage est donc une science, elle serait alors celle de tous les biens et de tous les maux en tout temps: passé, présent et futur. Or, le courage tel que défini par Nicias, ne concerne que le redoutable futur. Il n'a donc répondu que sur le tiers du courage: futur...car en tant que science, le courage devrait étudier tous les biens et maux passés, présents et futurs. Il faut donc corriger encore cette définition.

Comment est-il possible de connaître tous les biens, dans toutes leurs formes, présentes, passées et futures? O divin! qui peut? Le vertueux parfait. Le courage serait donc la vertu tout entière. «Nous avons dit cependant que le courage était une partie de la vertu et non la vertu tout entière.» Nous n'avons donc pas découvert la vraie nature du courage. La définition de Nicias est à son tour rejetée.

Que reste-t-il alors? Socrate lui-même. Il est celui qui peut *aider ces jeunes gens à devenir meilleurs*. Cependant Socrate s'esquive encore une fois. *Nous sommes tous restés en détresse*, affirme-t-il. *Nous devons chercher tous ensemble...un maître aussi parfait que possible, car nous en avons besoin*. Et ainsi se termine le dialogue avec l'invitation de Lysimaque de se retrouver le lendemain matin afin de "causer encore de ce projet".

Le *Lachès* est ainsi le premier texte de la tradition philosophique à poser la question du rapport de la pédagogie à la philosophie. On y retrouve non seulement les trois niveaux de questionnement: technique, scientifique, philosophique, à la genèse de la pédagogie, mais à l'intérieur de chacun de ces niveaux les différentes phases correspondantes telles qu'elles apparaissent dans le schéma synthèse de la page 99. De plus *Le Lachès* introduit la question principale qui marque le passage du pédagogique vers le philosophique. À la suite de l'échec des généraux, appelés à débattre de la valeur du combat en armes comme objet d'apprentissage, Socrate réoriente le débat et pose la question fondamentale, celle qui doit venir en premier dans l'ordre de la recherche, parce qu'elle clôture celle-ci dans l'ordre de la finalité.

*Nous avons commencé d'examiner quels maîtres nous avons eus et quels disciples nous avons formés à la vertu: c'est là une recherche qui peut avoir ses avantages; mais je songe à une autre qui conduit au même but et qui doit peut-être venir en premier lieu. Si nous savions, dans un ordre de choses quelconque, un objet dont la présence améliorerait sûrement le sujet qui le posséderait, et si nous étions en outre capables de procurer cette présence, il est clair que nous connaîtrions l'objet à propos duquel on nous demanderait le moyen le plus sûr et le plus facile de l'acquérir.*

La primauté de cette recherche sur toute autre est celle de la philosophie. Améliorer le sujet, c'est l'amener sur le chemin de la vertu et du Bien. Cette affirmation fonde le pédagogique dans le philosophique et détermine l'ordre final de l'éducation. *Le Lachès* inaugure cette nouvelle recherche et ici même, dans cette affirmation qui réoriente le débat, c'est le dernier terme de la naissance de la pédagogie qui se met en place. La boucle est close et le chemin qui va du technique au philosophique est désormais tracé. Les parents en sont quitte de cette découverte et le combat en armes ramené à sa juste mesure: une technique d'apprentissage au service d'une cause plus noble encore à définir.

Cette recherche qui doit venir en premier lieu pour trouver l'objet capable d'améliorer la fin recherchée, c'est-à-dire ce qui doit venir en dernier lieu est une sorte de *Cogito* du pédagogique. *Le Lachès* est à la naissance de la pédagogie ce qu'est le *Discours de la méthode* par rapport à l'émergence de la modernité. Cette analyse

du *Lachès* vise à faire cette démonstration. De nombreuses études ont été consacrées au *Discours de la méthode*. Par contre, il y a peu de recherches sur le *Lachès*. Dialogue méconnu de la plupart des grands commentateurs de Platon, on a fait de ce discours un simple exercice de définitions. Certes, il faut définir, et pour cause puisqu'il s'agit de l'objet devant consacrer la finalité de la pédagogie. Il est aussi question de courage. Sans doute, puisque toute technique ne peut se circonscrire qu'autour de l'objet qu'elle produit et que la pédagogie elle-même en tant qu'art d'enseignement doit se délimiter par rapport à ses objets d'apprentissage. Or dans le contexte de l'après-guerre qui vient de ravager Athènes, le courage se présente comme étant la vertu par excellence que tout jeune devrait posséder, et le combat en armes, le moyen d'éducation pour cette acquisition.

Le *Lachès* pose à un triple niveau la question de la pédagogie:

- en tant que technique d'apprentissage, il met en scène les parents pourvoyeurs accompagnés de leurs enfants, et les maîtres appelés à la rescousse des parents pour effectuer le travail pédagogique en prolongement de cette éducation première, familiale.
- en tant que science, *Le Lachès* évalue la qualité scientifique de son objet d'étude et détermine les critères méthodologiques pour le choix des maîtres susceptibles d'enseigner la vertu.
- en tant que philosophie, *Le Lachès* inaugure ce nouveau rapport du pédagogique au philosophique. Il est le premier dialogue à mettre en avant la question de la vertu comme fin de l'ordre pédagogique et à faire basculer en première ronde, ce qui était renvoyé en dernier lieu. L'ordre de la fin doit précéder celui des moyens.

### 7.3. Application de la démarche philosophique au texte du *Lachès*.

Dans le cadre de l'application de la démarche philosophique au texte du *Lachès*, on essaiera de montrer, étape par étape, comment *Le Lachès* récapitule toute la problématique pédagogique en cours dans la société grecque de son époque. Il ouvre un espace philosophique à ce nouvel ordre des choses, pose la dernière marche, effectue l'ultime ascension qui donne à la pédagogie sa vocation transcendante, faisant de l'art du maître la voie royale d'accès à la vertu et à l'excellence des valeurs morales. La pédagogie s'achève dans la philosophie. Celle-ci devient à son tour le lieu de promotion de tout projet d'accomplissement de l'être humain.

## Application de la démarche philosophique au *Lachès*

LA DEMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
Première étape de la démarche philosophique : problème de départ	<b>SECTION I</b>	<b>COMMENTAIRE SUR LA SECTION I</b>
<p><b>1.1. Occasion pour la présentation du problème.</b></p>	<p><b>Les personnages:</b> Lysimaque, Mélésias, Thucydide, Aristide, Nicias, Lachès, Socrate.</p> <p><b>Le contexte:</b> Démonstration d'un combat en armes à laquelle assistent Nicias et Lachès sur invitation de Lysimaque et de Mélésias. Compte tenu des «estimations contradictoires» faites sur ces représentations, invitation à la franchise pour tout le monde...</p>	<p>Ces personnages représentent une catégorie sociale et une position idéologique correspondante.</p> <p>Nous sommes dans un contexte politico-militaire dominé par les valeurs et vertus militaires. Nous sommes aussi dans le cadre de la démocratie naissante. Cependant, les valeurs de l'aristocratie traditionnelle demeurent les principales références pour ceux qui veulent acquérir leurs «titres de noblesse».</p> <p>L'apprentissage des armes apparaît comme un outil indispensable pour quiconque veut se faire valoir sur la place publique. (Noter l'insistance sur la franchise, condition essentielle pour la poursuite du dialogue.)</p>
<p><b>1.2. Les causes du problème</b></p>	<p><b>- Causes directes:</b> Desir de prendre le plus grand soin de l'éducation des enfants.</p> <p>Desir de se joindre à des hommes de jugement ayant eux aussi des fils à éduquer. (<i>Nous avons deux fils ... éducation de vos fils</i>).</p> <p><b>. Causes indirectes:</b> Ces parents (Lysimaque et Mélésias) n'ont rien à raconter de glorieux à leurs fils et en ont honte.</p> <p>Leurs pères leur ont laissé la bride sur le coup, occupés qu'ils étaient par les affaires des autres.</p>	<p>Quelle est la nature du problème? Il s'agit dans un premier temps d'un problème d'éducation dans la plus noble tradition des valeurs familiales et sociales qui prévalent à l'époque. Le problème n'est pas encore philosophique, à ce stade; il est avant tout social, éducatif dans le sens technique du terme. Comment enseigner le courage?</p> <p>Il s'agit là d'un double problème de société:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. les pères doivent pouvoir se valoriser devant leurs enfants;</li> <li>. les hommes engagés politiquement n'ont pas le temps de s'occuper de leurs fils.</li> </ul>

Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
Première étape de l'analyse : identification du problème au départ.	<b>SECTION I</b>	<b>COMMENTAIRE SUR LA SECTION I</b>
<b>1.3. Les conséquences directes</b>	<p><b>Les leçons à tirer pour nous et nos enfants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre soin d'eux-mêmes,</li> <li>- nous écouter,</li> <li>(les fils sont d'accord)</li> </ul> <p><b>et les résolutions à prendre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trouver quelle étude ou quel genre de vie est le plus propre à faire d'eux des hommes de mérite,</li> <li>- nous associer dans une oeuvre éducative commune.</li> </ul>	<p>Ces résolutions sont liées à des considérations tout à fait pragmatiques et ne contiennent en elles-mêmes aucune intention critique. Il s'agit d'une recherche prosaïque que font des parents voulant la meilleure éducation pour leurs enfants.</p> <p>Ces parents veulent des garanties que les conseils donnés sont pertinents.</p>
<b>1.4 Les questions à résoudre et les demandes des parents.</b>	<p><b>Double demande</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Première demande: <ul style="list-style-type: none"> <li>- nous conseiller:</li> </ul> <i>nous dire si vous jugez cette étude utile ou non, ou si vous connaissez quelque science...</i> </li> <li>. Deuxième demande: <ul style="list-style-type: none"> <li>- nous associer.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Double réponse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Première réponse: <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'accord pour l'association.</li> </ul> </li> <li>. Deuxième réponse: <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire appel à Socrate.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Double demande stratégique.</p> <p>Ces généraux devront être sincères puisque leurs fils devront participer aux exercices qu'ils auront proposés.</p> <p>À noter que la seconde réponse est une esquive. On fait appel à Socrate pour ne pas se prononcer sur la question posée et ne pas s'engager dans un conseil embarrassant à donner.</p>
<b>1.5. Le personnage de référence pour le traitement de ce genre de questions: Socrate.</b>	<p><b>Les antécédents de Socrate sur la question</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Préoccupation majeure de Socrate. <ul style="list-style-type: none"> <li>- il passe son temps dans ce genre d'études.</li> <li>- il a déjà procuré un maître parfait à Nicias.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Éloge de Socrate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Socrate, ami de la famille.</li> <li>. Socrate reconnu par les enfants eux-mêmes.</li> <li>. Socrate invité à resserrer les liens d'amitié.</li> </ul>	<p>Notez au départ que Socrate a déjà procuré, pour enseigner la musique au fils de Nicias, un maître qui s'est révélé parfait. On s'attend donc à ce qu'il agisse de la même manière en semblable occasion.</p> <p>Socrate représente cette nouvelle façon de penser et de vivre. Il est l'incarnation de cette philosophie montante valorisée par ceux qui sont à la recherche de l'excellence.</p>

Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
Première étape : identifier le problème de départ.	<b>SECTION I</b>	<b>COMMENTAIRE SUR LA SECTION I</b>
<b>1.6. Reprise de la question et réponse de Socrate.</b>	<p><b>La question:</b> <i>Est-il bon pour un jeune homme d'apprendre l'art du combat?</i></p> <p><b>Réponse de Socrate:</b> <i>Je vais d'abord écouter les autres et m'instruire par leurs discours.</i></p>	<p>La philosophie intervient en second lieu. Elle est examen critique. Pour le moment, la réflexion est de nature sociale. Nous sommes à un premier niveau de réflexion. Notre recherche n'est pas encore philosophique.</p>
<b>1.7. Les premières argumentations de type socio-pédagogique.</b>  <b>(Position de Nicias)</b> . Idées principales. . Idées secondaires. . Prise de position.  <b>Contre-argumentation de Lachès:</b> . Idées principales. . Idées secondaires. . Prise de position.	<p><b>Argumentation de Nicias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cette étude est utile aux jeunes gens, de plusieurs façons.</li> <li>- Raisons multiples (6). Il me paraît bon de donner cet enseignement. (Discours de Nicias)</li> </ul> <p><b>Contre-argumentation de Lachès:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si ce n'est pas une science ou si ce n'est qu'une science peu sérieuse, pourquoi l'étudier?</li> <li>- Cela ne vaut pas la peine qu'on l'étudie...</li> </ul>	<p>Cette première joute oratoire se passe sur le terrain de la pratique éducative et des résultats obtenus par la formation que procure les arts de combat.</p> <p>(On trouvera plus loin une analyse plus détaillée de ces deux discours.)</p> <p>Difficile de se prononcer sur la question. Mais le débat est désormais engagé. Les arts de combat, comme les arts martiaux par exemple, peuvent-ils concourir à la formation de l'excellence?</p>
<b>1.8. Caractère insoluble du problème tel que formulé:</b>	<p><b>Conclusion de la section I</b></p> <p><b>Appel à Socrate pour qu'il donne son avis sur la question.</b></p>	<p>La discussion aboutit à l'impasse. Les opinions sont contradictoires et n'arrivent pas à se justifier. L'appel à Socrate, c'est le recours à cet autre discours pouvant aller au-delà des apparences et des contradictions de l'opinion courante.</p>

FIN DE LA PREMIÈRE PARTIE FIN DE LA PREMIÈRE SECTION

Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
DÉFINITION DE LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE La question philosophique	SECTION II	COMMENTAIRE SUR LA SECTION I
<p><b>2.1. Des mauvaises</b></p> <p style="text-align: center;">et...</p> <p>... des bonnes questions...</p> <p>...Redéfinition du sens de la recherche</p>	<p><b>Les mauvaises questions:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité d'un arbitre pour trancher le débat du <u>Conseil</u>.</li> <li>- Application du principe démocratique de la loi du nombre pour régler les désaccords du conseil. (<i>Je te le demande... suffrage</i>)</li> </ul> <p>Est-ce le nombre qui détermine la valeur d'un jugement? (<i>Qu'est-ce à dire?... nombre de juges</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité de reprendre la recherche: les bonnes questions:</li> </ul> <p>Chercher d'abord qui est compétent parmi nous. (<i>Aujourd'hui donc... Assurément</i>)</p> <p>et définir les critères de sa compétence. (<i>Comment, je le répète...je le crois</i>).</p> <p>Nous entendre d'abord sur le véritable objet de notre recherche. (<i>Nous devons... Évidemment</i>)</p> <p>et définir sa nature. (<i>Par conséquent... oui</i>)</p>	<p>Ce second bloc introduit la question philosophique. Il détermine aussi un moment de rupture dans la recherche préliminaire qui portait sur la valeur éducative du combat en armes. Le travail de sape de Socrate commence. Après avoir récusé la loi du nombre pour régler des questions de valeur, il s'attaque à l'objet même de la discussion et à la compétence des généraux appelés à définir les orientations du Conseil.</p> <p>Notez, au début du bloc, le remarquable passage du conseil, avis que doivent donner les généraux au Conseil (la Boulé) transformant le petit cercle d'amis en une assemblée analogue à celle du Conseil souverain de la démocratie. Le débat devient ainsi une petite scène, métaphore de la grande scène des débats de la Boulé.</p> <p>Voici les nouvelles questions qui bientôt vont embarrasser les généraux.</p> <p>Toute question peut-elle se régler par la loi du nombre?</p> <p>Qui a compétence pour être expert? Et qui est expert dans le traitement de l'âme?</p> <p>Quel est l'objet qui peut améliorer l'âme des jeunes?</p>

Application de la démarche philosophique au Lachès (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
<p>QUESTION PHILOSOPHIQUE</p>	<p>SECTION II</p>	<p>COMMENTAIRE SUR LA SECTION I</p>
<p>22. Application des éléments de la nouvelle recherche.</p>	<p>- La question de l'expert et la double garantie qu'il doit offrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. les maîtres qu'il a eus.</li> <li>. les oeuvres réalisées.</li> </ul> <p>(De même ... les parents).</p> <p><b>Ce n'est pas Socrate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- il n'a pas eu de maître</li> <li>- il n'a pas découvert le secret par lui-même</li> <li>- le désaccord des autres l'a surpris...</li> </ul> <p>(Pour moi ... m'a surpris)</p> <p><b>Et les autres?</b>          (Qu'ils s'avancent ...)          À chacun son tour ...          (C'est pourquoi ... s'éloigner)</p>	<p>Socrate s'attaque ici à la question de l'expert. Après avoir reformulé les garanties à donner, il adresse une mise en garde aux deux belligérants afin que ceux-ci ne s'aventurent pas sur un terrain qu'ils ne maîtrisent pas.</p> <p>Socrate se refuse d'avance. Il n'a pas eu de maître en la matière, dit-il, et n'a pas découvert le secret du traitement de l'âme. Stratégie de philosophe qui n'avance pas pour faire mieux reculer les autres.</p> <p>Ce passage est capital. Il fait basculer l'ancienne question qui portait sur la valeur du combat en armes et inaugure cette nouvelle recherche sur la vertu. Socrate s'est refusé, mais il a invité les généraux à se compromettre. En même temps, il définit le cadre de leur discours:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel savant maître d'éducation avez-vous fréquenté?</li> <li>- Votre savoir vous vient-il d'un enseignement...?</li> </ul>
<p>23. L'approche socratique</p> <p>La nouvelle formulation du problème</p> <p>la nouvelle méthode de traitement:</p>	<p>Nicias et Lachès invités à exposer leurs idées sur l'éducation des jeunes.          (Il me semble...agrée).</p> <p>(Nicias) Avec Socrate, on est forcé à se remettre en question". Je ne m'y oppose pas.</p> <p>(Lachès) Je crois connaître ses actes c'est un homme digne un maître encore jeune et qui a déjà donné une preuve de son courage...</p>	<p>Nicias et Lachès n'ont guère le choix. Leur acceptation est la conséquence de cette stratégie de départ qui les a obligés à reconnaître l'importance de la question éducative pour leurs propres fils et à s'associer avec Lysimaque et Méléstias. Socrate referme le piège sur eux, en reconnaissant d'emblée leur compétence étant donné leur richesse (ils ont pu se payer un maître) et leur âge (plus d'expérience).</p>

FIN DE LA PROXIME PARTIE FIN DE LA SECTION II

## Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

### Introduction à la section trois.

La section trois est le cœur du *Lachès*. La construction de ce bloc est une brillante démonstration de la capacité de Socrate de conduire le débat sur son terrain de prédilection: les valeurs morales, et sur le chemin qui y conduit: la maïeutique. L'affrontement nul des généraux a ouvert une brèche dans le dialogue et permis à Socrate d'occuper l'espace du négociateur habile dans l'art de réconcilier les contraires. Le débat se transpose maintenant dans la Boulé. Après avoir récusé la loi du nombre pour trancher de telles questions, il retourne à la source du problème pour ouvrir un nouveau front sur un autre champ de bataille. Il propose un nouvel ordre de questions.

Qui est expert? Comment le déterminer?

Quel est le véritable objet que l'on recherche? Et comment déterminer sa nature?

Quelle est la méthode qu'il faut utiliser pour le trouver?

Il y a donc là trois ordres de questions qu'il faut bien distinguer. Et Socrate les présente à tour de rôle, en prenant soin de marquer leur importance relative les unes par rapport aux autres.

<b>Détermination du conseiller</b>	<p>La question de l'expert et ses critères de référence; double critère:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un bon maître,</li> <li>- de bonnes œuvres</li> </ul> <p>Qui est expert? (application des critères). Pas Socrate (il ne correspond pas aux critères).</p> <p>Les autres devraient être experts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- étant donné leur richesse (ils peuvent se payer un maître),</li> <li>- étant donné leur âge (ils ont plus d'expérience).</li> </ul>
<b>Détermination de l'objet</b>	<p>Il faut que ce soit un objet capable d'améliorer le sujet. Cela doit donc être une vertu.</p> <p>La vertu correspondante au combat des armes, c'est le courage.</p>
<b>Détermination de la méthode</b>	<p>Puisqu'il s'agit de vertu, une seule méthode possible: la maïeutique (l'art de poser des questions afin d'accoucher les esprits)</p>

Le début de la section est lent, mais minutieux. Socrate reprend les critères de crédibilité qui justifient l'enseignement du maître. Mais, il interrompt cette démarche. C'est là une recherche qui peut avoir ses avantages, nous dit-il, sans préciser toutefois de quels avantages il s'agit. La proposition suivante marque un arrêt au questionnement suivi jusqu'ici.

*Je songe à une autre qui conduit au même but et qui doit peut-être venir en premier lieu.*

Moment clé du *Lachès*, cette opération de Socrate visant à réorienter le débat ouvre pour la première fois dans le processus pédagogique un ordre de question jusqu'ici ignorée. C'est la question des fins de l'éducation. Elle se pose aux deux niveaux éthique et psychologique des fondations philosophiques de l'éducation:

- au niveau de la finalité de l'éducation: *cette recherche conduit au même but, à savoir l'acquisition de la vertu (fondation éthique)*
- au niveau de la pédagogie comme telle en tant que processus d'apprentissage: *cette recherche doit peut-être venir en premier lieu (fondation psychologique)*

Socrate inaugure ici le lien indéfectible qui doit unir pédagogie et philosophie. Cette recherche qui vient en premier est celle de la philosophie. Recherche fondamentale, dans l'ordre des fins, elle précède toute autre question. Ce moment de rupture renverse toute la dynamique du débat. On fait marche arrière. Car si cette question *vient en premier lieu*, cela veut donc dire que l'on doit remonter vers elle et reprendre en sens inverse la voie prématurée dans laquelle on s'est aventuré.

Ce revirement de la question met fin aux différentes péripéties liées aux contradictions surprenantes des généraux à propos des vertus éducatives du combat en armes. Maintenant que l'on a abandonné la voie des armes au profit de la vertu, il faut s'atteler à la tâche de définir cette nouvelle vertu, quitte à revenir plus tard sur le combat en armes pour statuer sur sa véritable valeur éducative. Chacun à son tour, Nicias et Lachès devront se soumettre à la question et répondre devant Socrate de ce savoir qu'ils sont censés posséder.

Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS	EXPLICATION DE TEXTE
<b>TROISIÈME ÉTAPPE DU LACHÈS</b> Argumentation de Lachès puis de Nicias sur la question du courage. Contre-argumentation de Socrate	<b>SECTION III</b>	<b>COMMENTAIRE SUR LA SECTION III</b>
<b>3.1. Qu'est-ce que le courage?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À la recherche d'un objet capable d'améliorer le sujet qui le possède... (Allons ... Tu as raison, Socrate).</li> <li>- À la recherche d'une vertu capable de perfectionner l'âme des fils à éduquer (Eh bien ... c'est évident).</li> <li>- Du courage, comme partie de la vertu, où paraît tendre l'apprentissage du combat en armes.</li> </ul>	<p>La question est renversée. Elle ne porte plus sur le combat en armes, mais sur la vertu. Ce n'est plus une question pédagogique, à savoir si le combat en armes est utile ou non à l'éducation des jeunes. On interroge maintenant la vertu. C'est une question éthique, d'ordre philosophique. Car il s'agit de rendre les hommes vertueux, en particulier les fils (leurs âmes), qui deviennent les nouveaux sujets de la recherche. Le courage est donc cette partie de la vertu que l'on recherche et qui pourrait améliorer l'âme des jeunes. La question du combat en armes est reléguée au second plan.</p>

Application de la démarche philosophique au Lachès (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS		EXPLICATION DE TEXTE
<p>Problème (sujet) → Argumentation → contre-argumentation</p>	SECTION III		COMMENTAIRE SUR LA SECTION III
<p>3.2. Première argumentation de Lachès sur le courage</p>	<b>Quelle est ce que le courage ?</b>		<p>De la question initiale à la question principale</p> <p>Le vrai débat s'engage enfin. Socrate est au centre du Conseil, au coeur de la question. Lachès en face de lui, Nicias en retrait. Son tour viendra...</p> <p>Sa stratégie: amener l'autre à se contredire. Pour cela, il opère par une série de questions et de réponses suggérées qui entraînent l'autre dans des réponses de plus en plus complexes et difficiles à soutenir.</p> <p>On voit bien les deux étapes de cette stratégie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- amener l'autre à se contredire,</li> <li>- amener l'autre à prendre conscience de ses contradictions.</li> </ul> <p>Une première question incomplète amène une réponse spontanée trop simple et qui oblige Lachès à se reprendre. Le courage n'est pas la bravoure au sens de celui qui résiste, qui tient ferme devant l'ennemi.</p> <p>Lachès est le militaire type. Pour lui, le courage est d'une certaine façon lié à la bravoure, à la force intérieure cette fois.</p> <p>Mais il se rend bien vite compte des avantages d'une bravoure liée à l'intelligence de la ruse ou du savoir, et des dangers d'une force d'âme sans intelligence aucune, prête à sacrifier la fin poursuivie au nom d'un courage, d'un entêtement mal placé.</p> <p>Il faut donc reprendre le sens de la question pour y englober toutes les formes de courage.</p>
	<p><b>Argumentation de Lachès</b></p>	<p><b>Contre-argumentation de Socrate</b></p>	
	<p>Première réponse de Lachès:  <i>L'homme courageux est un brave,.... il tient ferme devant l'ennemi.</i></p> <p>(Lachès reconnaît sa méprise.)                  Les Scythes combattent ainsi.</p>	<p><i>Mauvaise compréhension de la question.</i>  <i>Et celui qui combat en reculant? Les Scythes et Énée, héros dans l'art de la fuite.</i></p> <p><i>Cependant, il y a toutes sortes de courage: celui des combattants, celui qui résiste aux maux, aux passions.</i></p> <p><i>Quelle serait la nature du courage?</i></p> <p><i>Qu'y a-t-il d'identique dans toutes ses formes?</i></p> <p><i>Saisis-tu ce que je veux dire?</i></p> <p><i>En quoi consiste cette faculté qui s'exerce à la fois à l'égard du plaisir, de la douleur, etc., et que nous appelons courage?</i></p>	

Application de la démarche philosophique au Lachès (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS		EXPLICATION DE TEXTE
<p>Section III Argumentation contre-argumentation</p>	SECTION III		COMMENTAIRE SUR LA SECTION III
<p>3.3. Seconde argumentation de Lachès sur la nature du courage</p>	<b>Qu'est-ce que le courage?</b>		<p>Dans cette seconde joute argumentative, Lachès se laisse entraîner dans un labyrinthe d'affirmations et de négations, d'arguments et de contre-arguments auxquels il ne peut résister.</p> <p>Lachès lance une première définition. Elle est évaluée immédiatement par Socrate qui apporte lui-même les premières corrections..</p> <p>Lachès appuie. Il vient de franchir l'étape de sa mise en contradiction.</p> <p>Socrate continue. Il montre que cette contradiction rend caduque la définition elle-même. Il invite Lachès à reculer et à prendre ainsi conscience de son ignorance.</p> <p>La question est l'outil de cette stratégie. <i>Peut-on appeler courage une force d'âme qui soit déraisonnable ou une autre qui soit laide...?</i></p>
	<p><b>Argumentation de Lachès</b></p> <p>C'est une certaine force de l'âme, si l'on considère sa nature en général.</p> <p>Lachès est d'accord avec Socrate</p> <p><del>Argument III</del></p>	<p><b>Contre-argumentation de Socrate</b></p> <p><i>Définition insatisfaisante:</i>  <i>Ce n'est pas toute force d'âme qui est courageuse.</i>  <i>Le courage est certes une très belle chose. Mais, c'est la force d'âme, accompagnée d'intelligence qui est belle et bonne.</i></p> <p><i>Or il peut exister une force d'âme qui ne soit:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ni intelligente, comme chez les téméraires par exemple</li> <li>- ni belle... comme chez les traitres par exemple.</li> <li>- Peut-on alors appeler courage une force d'âme:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- qui ne soit pas intelligente, déraisonnable</li> <li>- ou une autre qui soit laide?</li> </ul> </li> </ul>	
<p>3.4. Retrait de Lachès et de sa position</p>	<p>Lachès est encore d'accord avec Socrate:  <i>C'est vrai, nous n'avons pas bien raisonné.</i></p> <p>Lachès traumatisé, en colère contre-lui-même (Lachès... formuler)</p>	<p>Invitation à être courageux, en continuant la recherche.                      (Socrate ... courage)</p>	<p>Lachès est pris au piège. Il ne peut qu'acquiescer.</p> <p>Sa colère est l'expression de son désarroi.</p> <p>À remarquer que cette colère ne vise pas Socrate, mais se retourne contre lui-même. Étrange!</p>
	<p>Invitation à Nicias à entrer dans le débat                      (Veux-tu...pensée)</p>		



Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS		
3.5.1. Introduction 3.5.2. Définition 3.5.3. Argumentation	SECTION III		
3.5. Argumentation  de Nicias  sur  la nature  du  courage (suite)	Qu'est-ce que le courage?		
	Argumentation de Nicias	Socrate, juge et arbitre	Interventions de Lachès
	<p>L'homme courageux est celui qui connaît le redoutable et son contraire et est capable d'en faire la distinction.</p> <p>Plus que le devin qui ne connaît que les signes, mais ignore les avantages ou non d'éprouver tel ou tel sort, il n'en est pas plus capable qu'un autre...</p>	<p><i>Nicias a peut-être raison ou tort. Tâchons d'éclaircir sa pensée.</i></p>	<p><i>Le devin?</i></p> <p><i>Alors, c'est qui?</i> <i>Pas très clair, tout cela</i></p>

## FIN DE LA TROISIÈME ÉTAPE FIN DE LA SECTION III

Ce qui est remarquable dans la tactique socratique de la maïeutique, c'est que Socrate ne se prononce pas personnellement sur les propositions qui conduisent Lachès à douter de lui-même. L'acquiescement de l'autre est une pièce majeure dans cette dialectique qui oppose le maître à son vieux général. Cette étrange association de celui qui avoue ne pas savoir et de celui qui, naïvement affirme, sans trop savoir, est quelque peu déroutant. Celui qui semble ne pas connaître et cherche à savoir triomphe finalement de celui qui, de prime abord, était désigné comme expert. La disqualification traumatisante du second est une leçon qui montre bien que quiconque revendique la possession d'un savoir s'expose à se voir attaqué. La maïeutique socratique ne laisse aucun détenteur de vérité dans la tranquille assurance de sa vérité. Elle le conduit irrémédiablement sur le terrain de sa propre

contradiction. Dans cette invitation à double face, Lachès, le premier, avoue son impuissance et sa colère. Comment dire ce qu'on sait en ne sachant pas comment le dire? C'est là le drame de Lachès et de ceux qui, comme lui, s'aventurent dans le discours du savoir.

Double invitation de la maïeutique:

- *Dire ce qu'on prétend savoir afin d'être amené par le jeu de la question à prendre conscience qu'on ne sait pas.*
- *Reconnaître qu'on ne sait pas et persévérer sans faiblesse dans cette recherche de la vérité intérieure...*

Le retrait prématuré de Lachès nous laisse perplexe. Il y a quelque chose de paradoxal dans cet acquiescement à la faute accompagné d'un ressentiment contre soi. On aurait pu croire que l'agressivité du fautif se porterait plutôt contre celui qui le contraint à avouer sa faute. Lachès est traumatisé par sa propre impuissance. Il prend conscience qu'il ne sait pas ce qu'il prétend savoir. C'est de la double ignorance. Et le traitement approprié pour guérir de tels maux d'esprit n'est autre que la mise en contradiction du malade. *Je n'ai pas les mots pour le dire* avoue candidement Lachès. Plutôt rare comme aveu. Les débatteurs publics n'ont en général pas l'habitude, surtout en présence de tiers, de confesser leur culpabilité et d'avouer leur colère intérieure. Le général Lachès doit avoir un immense respect pour Socrate et un sentiment très net de l'admiration que l'on voue au personnage pour s'humilier ainsi devant un Conseil et un adversaire qui, en peu de temps, en si peu de mots et de munitions, le contraint à reculer. En général, un militaire ne recule pas, surtout quand il affirme que: *être courageux, c'est ne pas reculer.*

Le traitement infligé à Lachès est comparable à celui que Platon réservera plus tard aux enchaînés de la caverne. Mais on a moins de peine à comprendre le caractère récalcitrant du prisonnier des ombres à qui l'on veut faire voir autre chose que sa réalité. Sa résistance est celle de tous ceux qui *pensent* être sains d'esprit alors qu'ils ignorent la nature de leur état. Et quant à leur agressivité, elle correspond bien aux réactions défensives de ceux qui se sentent menacés dans leur sécurité. L'exécution du libérateur descendu de sa montagne ou celle de Socrate lui-même sont les preuves flagrantes que loin de retourner contre eux leur colère, les esprits accablés de ce double défaut d'ignorance résistent au traitement qu'on leur propose, et quand

**quelqu'un vient perturber leur tranquille assurance, ils ont alors tendance à projeter leur mécontentement sur celui qui vient ainsi troubler leur état d'esprit. Cela prend tout l'art de l'éducateur habile pour les arracher à leur ténébreuse condition.**

**Cependant, il faut reconnaître que Lachès à la différence des prisonniers agressifs contre leur libérateur prend conscience de sa propre ignorance. Son manque, il l'assume dans tout le désarroi de sa conscience fidèle à celui qui a su le guider à la découverte de sa propre vérité. C'est cette vérité qui le traumatise et le décourage. Mais il a déjà accompli une grande étape: celle de savoir qu'il ne sait pas mais qu'il peut toujours s'améliorer en avançant sur le chemin de sa vérité ainsi découverte. C'est à ce courage et à cette fermeté que Socrate le convie désormais.**

**L'éducation est détachement de soi et dépassement de ses limites personnelles, libération de l'esprit, combat contre l'aliénation et la misère humaine sous toutes ses formes. Au terme de ce combat, la contemplation du Bien et du Vrai, l'accomplissement de soi dans la sagesse et l'excellence ainsi obtenues.**

### Application de la démarche philosophique au *Lachès* (suite)

La quatrième section termine le *Lachès*. C'est la mise en examen par Socrate du discours de Nicias, puis, la conclusion du texte, dernière étape de la démarche philosophique. Cette quatrième section complète ainsi la troisième et met fin momentanément au dialogue. À noter que la conclusion n'est qu'une étape dans la recherche de la vérité. La question est reportée à demain. *Nous sommes tous restés en détresse* affirme Socrate. C'est pourquoi, il faut reprendre la question. Et Lysimaque, le porte-parole des parents en détresse, impatient de continuer, invite Socrate à poursuivre cette recherche, chez lui, dès le lendemain. *À demain, s'il plaît aux dieux*. Tel est le dernier mot du *Lachès*. Telle doit être aussi la conclusion de toute démarche philosophique.

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS		
Quatrième étape: Examen critique. Conclusion	SECTION IV		
<b>Qu'est-ce que le courage?</b>			
4.1.Socrate  examine  la définition  de Nicias	Argumentation de Nicias	Contre-argumentation de Socrate	Interventions de Lachès
	Les animaux, ainsi que beaucoup d'hommes, de femmes et d'enfants imprévoyants sont des téméraires; Les êtres courageux sont, eux, doués de réflexion...	Le courage serait la science du redoutable et de son contraire.  et cette science n'est pas à la portée de tous ni d'aucun animal.       En effet, l'homme qui préside aux plus grandes affaires devrait être pourvu de la plus grande sagesse.  Examinons de plus près l'idée de courage de Nicias.	Et les animaux que l'on dit courageux?       Distinction quelque peu sophistique qui ne convient pas à un chef de la cité.

Application de la démarche philosophique au Lachès (suite).

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS			
	SECTION III			
	UN CERCLE QUE LE COURAGE ?			
<p><b>4.2. Critique</b></p> <p><b>par Socrate</b></p> <p><b>des arguments</b></p> <p><b>de Nicias</b></p> <p><b>et rejet</b></p> <p><b>de la définition</b></p> <p><b>de Nicias</b></p>	Argumentation de Nicias	Contre-argumentation de Socrate	Interventions de Lachès	
	<p>Tout à fait</p>	<p>Le courage, avions-nous dit, est une partie de la vertu qui désigne aussi la sagesse, la justice et le reste...</p> <p>Pas de dissidence sur ce point.</p> <p>Reprenons notre examen du courage, science du redoutable et de son contraire</p> <p style="text-align: center;"><b>SCIENCE</b></p>		
		<p>des choses redoutables maux futurs</p>	<p>des choses rassurantes biens à venir</p>	
	<p>C'est vraisemblable.</p>	<p>Le courage, c'est la connaissance de ces choses.</p> <p>Or, la science = passé - présent - futur (Science = Universelle - Parménide)</p> <p>Si le courage est une science, il n'est pas expert seulement sur les biens et les maux à venir, mais sur ceux de tous les temps... (passé, présent, futur)</p>		
	<p>Il le faudrait.</p> <p>J'approuve...</p> <p>Je le crois...</p>	<p>Donc, tu n'as répondu que sur le tiers de la science du courage (le futur).</p> <p>Faut-il modifier en ce sens la définition?</p> <p>Dans ce cas, que serait un homme qui connaîtrait tous les biens et tous les maux dans toutes leurs formes, passées, présentes, futures, il ne serait pas loin de la vertu totale.</p> <p>Mais, maintenant, on parle de la vertu tout entière, alors que le courage n'en est qu'une partie...</p> <p>Nous n'avons donc pas découvert la vraie nature du courage.</p>		

**Application de la démarche philosophique au Lachès ;  
Quatrième section (suite)**

**C O N C L U S I O N   D U   L A C H È S**

LA DÉMARCHE PHILOSOPHIQUE	LE TEXTE DU LACHÈS		
Quatrième étape: Examen critique Conclusion	<b>SECTION IV</b>		
4.3. Échange ironique entre Nicias et Lachès	<b>Qu'est-ce que le courage ?</b>		
	<b>Critique de Nicias à l'égard de Lachès:</b>	<b>Recommandations de Socrate</b>	<b>Moqueries de Lachès à l'égard de Nicias</b>
	<p>Ta conduite est bien humaine: tu regardes les autres et tu oublies de te regarder..</p> <p>Je serais prêt à lui confier Nicératos.</p>	<p>Mais Socrate se dérobe: personne ne s'est révélé expert.</p>	<p>Je te croyais plus savant que cela...</p> <p>Je conseille à Lysimaque et à Mélésias au lieu de nous deux, de garder Socrate</p>
<b>Conclusion du Lachès</b>		<p>Il faut donc chercher d'abord: - pour nous-mêmes, - et ensuite pour ces jeunes, un maître aussi parfait que possible; reprendre le chemin de l'école, même à notre âge et continuer sa formation dans la recherche de la vérité.</p>	
<b>A DEMAIN S'APPARTIENNT AUX DIEUX</b>			

## Commentaire sur la quatrième section

Cette seconde série argumentative marque l'apogée du combat qui oppose les généraux entre eux. La première joute n'avait pu déterminer de vainqueur. Lachès est déjà disqualifié. Il faudrait que l'autre le soit aussi. On reconnaît ici la suite de l'opposition systématique qui, dès les premiers échanges, avait conduit les généraux à s'affronter. Mais dans cette seconde vague d'affrontements, les références idéologiques apparaissent plus nettement.

Lachès représente les valeurs militaires qui alimentent l'opinion courante et rejoignent les traditions les plus enracinées de la culture grecque. L'homme courageux, c'est le brave soldat, debout, face à l'ennemi, drapé dans son héroïque résistance devant la mort qui l'attend. On entend Homère chanter le courage des valeureux guerriers à l'assaut des murs de Troie. Le courage est donc héroïque. Il appartient aux individus férus dans l'art de résister à l'ennemi. Et quand Socrate lui fait remarquer que certains braves ne le sont pas uniquement sur le champ de bataille, il admet qu'il faudrait aller un peu plus loin que la simple force militaire. Ce sera la force d'âme. Mais l'on n'est pas sorti de la force. Le courage est toujours une force... intérieure cette fois-ci. Mais il existe des hommes braves qui ne sont pas des exemples d'intelligence et de lumière. Ils se battent à contre-courant et négligent la stratégie. D'autres hommes sont plus illuminés que courageux. Ils prennent des risques sans savoir. Lachès se sent battu sur son propre terrain. Le doute s'est installé dans son esprit et le tenaille.

Nicias est l'homme d'État distingué, l'aristocrate de cette nouvelle génération du savoir, de la noblesse et du courage vertueux, mérité. Ce courage, conquête de la science et de l'excellence, appartient à une élite. Auparavant, ce courage valorisait le héros, appartenait à la discipline militaire et élevait le soldat au-dessus du commun. Maintenant ce courage devient la science du redoutable et prépare celui qui le possède à faire face aux plus grands maux et à faire preuve de vertu et d'honneur face aux biens à venir.

L'argumentation de Nicias laisse à désirer. Plus subtil que Lachès, il se laisse prendre au piège d'une définition trop large de la science dans laquelle il lui est impossible de situer son courage. Comment la connaissance du courage peut-elle introduire à la connaissance de tous les maux ou de tous les biens qu'ils soient passés, présents ou futurs? À considérer la science comme transcendant le temps, on ne peut faire autrement que d'admettre la contradiction que soulève Socrate. Comme Lachès, Nicias a l'impression que par-delà les mots, il dispose d'une certaine connaissance du courage que les pièges du discours lui interdisent d'atteindre. Et le doute s'installe en lui.

La position socratique est redoutable. Comment fait-il pour conduire ainsi les généraux vers leur propre contradiction? S'est-il servi de Nicias contre Lachès et de Lachès contre Nicias? Contre Lachès, il montre le caractère trop restreint de son argumentation: le courage est un peu plus qu'une simple force d'âme. Avant lui, Nicias avait invoqué la beauté et le savoir que doit détenir l'homme courageux. Socrate semble récupérer ces notions qu'il retourne contre Lachès: *peut-on appeler courage cette chose laide, cette force d'âme déraisonnable?* Contre Nicias, il s'attaque au côté trop général, pas assez spécifique de la définition. Il s'était servi des objections de Lachès pour piquer Nicias. Si le courage consiste dans la science, dans le savoir, ceux qui connaissent sont donc courageux.

Pour quelqu'un qui affirme ignorer, il en connaît suffisamment pour mener le conseil vers sa dissolution et la reconnaissance de son inaptitude à régler la question. La demande prosaïque de départ, sur l'utilité du combat en armes, n'a pas été résolue. Elle est devenue la question du courage et de la vertu. Ce n'est certainement pas demain qu'on va la résoudre. En attendant, devrait-on enseigner à ces jeunes cet art du combat en armes? Nous ne le saurons pas. Aux parents à prendre une décision. Mais ils savent au moins qu'il n'existe pas de vérité tranchée et que la recherche qui commence n'a pas de fin en soi. Elle peut nous rapprocher de cette vérité que l'on peut espérer atteindre en confrontant les diverses positions qui ne cessent de s'affronter sur la place publique.

---

## TABLEAU DE SYNTHÈSE GÉNÉRALE

### La démarche philosophique du *Lachès*

<b>Le combat en armes et l'éducation des jeunes.</b>		<b>L'éducation des jeunes, l'expert et l'objet capable de perfectionner l'âme des jeunes.</b>	
<b>LA QUESTION DE DÉPART</b>  Est-il bon pour un jeune, oui ou non, d'apprendre l'art du combat armé?  Que vous en semble?		<b>LA QUESTION PHILOSOPHIQUE</b>  - Qui est expert dans le traitement de l'âme? - Quelle est la partie de la vertu, liée à l'art du combat, qui peut perfectionner l'âme des jeunes?  <div style="background-color: black; width: 100px; height: 15px; margin: 0 auto;"></div>	
<b>HYPOTHÈSE DE DÉPART</b>  Nicias Cette étude est utile		<b>THÈSES PRINCIPALES sur le courage</b>  Lachès Le courage, c'est la bravoure face à l'ennemi C'est une force d'âme	
Lachès C'est une étude sans utilité		Nicias Le courage est une science Le courage est la science du redoutable et de son contraire	
<b>ARGUMENTS</b> Nicias	<b>CONTRE-ARGUMENTS</b> Lachès	<b>ARGUMENTS</b> Lachès	<b>CONTRE-ARGUMENTS</b> Socrate
C'est une science  Utile à plusieurs égards:  - santé - convenance - combat	Ce n'est pas une science  Sans utilité appréciable:  - aucune crédibilité - sans valeur morale - sans valeur scientifique	L'homme courageux, c'est le brave qui tient ferme devant l'ennemi  Courage = force d'âme  Nicias  Le courage est la science ... du redoutable et de son contraire. Sciences des maux à redouter et des biens à venir.	Et les autres formes de courage?  Et ceux qui agissent sans intelligence?  Socrate / Lachès  Absurde! Et les animaux dits courageux?  Science de tous les temps: impossible.  Une partie de science, imprécis.
<b>Il faut reformuler le problème et reprendre le sens de la question.</b>		<b>Personne n'est expert. Il faut continuer à chercher. À demain...</b>	

## 7.4. Lire et comprendre le *Lachès*.

### 7.4.1. Le *Lachès* comme discours et théâtre.

Le *Lachès* se présente comme un dialogue à double face. Il est à la fois un discours et un théâtre. Il faut donc distinguer le discours en lui-même et la mise en scène de ce discours. Celle-ci est aussi importante que celui-là. En effet, Platon se sert de ces personnages comme échos, références d'un jeu idéologique auquel se prêtent ceux qui acceptent volontiers de se soumettre à Socrate ou de l'affronter.

Dans le *Lachès*, cette mise en scène fait appel à des personnages historiques coincés par la question du mérite à transmettre à leur descendance. Ils voudraient éduquer leurs fils dans la plus noble tradition de ces héros qui ont fait jadis la grandeur de la Grèce. Ils ont donc fait appel à des généraux et les ont invités à évaluer un combat d'athlètes armés. Mais voilà, les militaires ne s'entendent pas. L'un vante les mérites de cet art, l'autre boude ses valeurs. Lequel des deux généraux a raison? Appelé à trancher, Socrate se récite et laisse la parole aux militaires. Ainsi, ce qui semblait à première vue n'être qu'un avis de circonstance devient une véritable question philosophique. C'est l'avant-scène du dialogue. Car le *Lachès* est un théâtre idéologique. Il est une transposition, sur le plan des idées, de la lutte armée qui se déroule sur le champ de bataille. L'invitation à assister à un combat en armes est une introduction à cette joute oratoire qui se prépare entre les généraux. Qui est le plus compétent? Personne ne détient la vérité. Socrate non plus ne tranchera pas. Mais la manoeuvre qu'il entreprend lui permet de réorienter le sens de la recherche et de reformuler la question sous une autre forme. La simple résolution d'un problème prosaïque d'éducation est devenue une question philosophique. La question de départ: dois-je enseigner l'art de combattre à mes enfants? devient maintenant: quelle est la vertu capable d'améliorer l'âme des jeunes? Qui est le maître expert dans le traitement de l'âme? Qu'est-ce que le courage et l'excellence?

Le *Lachès* avance à reculons. Il faut passer d'une question seconde à une question première, donc rétrograder de la seconde vitesse à la première pour mieux grimper cette pente fort escarpée de la vérité. La question finale est en retrait par rapport à la question initiale rendue inaccessible par ce qu'elle exige de confrontation et de recherche. Question difficile à résoudre. *Qui peut enseigner la vertu?*

- L'objectif visé et les modèles de référence sont historiquement situés en arrière des personnages.
- Les valeurs idéologiques aussi le sont. Le mérite que l'on recherche est celui des grands-pères décédés. Mieux, Lysimaque veut combler un manque, provoqué par son propre père. *Ils nous ont laissé la bride sur le cou dans notre jeunesse, occupés qu'ils étaient eux-mêmes par les affaires des autres.* Non seulement on veut avoir ce que les pères ont possédé, mais il faut aller plus loin dans le mérite et réaliser ce qu'eux n'ont pas pu faire.
- La stratégie de recherche avance à reculons. La méthode socratique est une perpétuelle remise en question de ce que l'on avance. La question finale fait rebondir la question initiale. Il faut savoir ce qu'est la vertu, ce qu'est le courage, avant de savoir si l'étude du combat en armes procure cette vertu.
- La mise en scène aussi procède à reculons.
  - Lysimaque s'avance et demande.
  - Nicias affirme et propose. Il s'avance lui aussi.
  - Lachès recule. Sa position ouvre la brèche de la contradiction. Son désaccord est coupable. Il oblige tout le monde à suspendre son jugement et à revenir en arrière. Socrate récupère son désaccord pour se *positionner* au centre du débat et redéfinir les règles du jeu. On retourne à la case départ. Et Socrate intervient. Il fait reculer tout le monde.

Et ce recul ne fait que commencer. On avance mais on recule.

  - Socrate fait reculer Lachès.
  - Socrate, par Lachès, fait reculer Nicias.
  - Puis, il recule lui-même.
- Enfin, les discours eux-mêmes, construits de manière dialectique, n'arrivent pas vraiment à décoller. De Lysimaque à Lachès, à Nicias en passant par Socrate, la circulation de la parole et la profusion des discours n'arrivent pas à circonscrire une véritable position sur la question pouvant soulager la conscience tourmentée des parents.

— Qui sont-ils ces personnages? Que représentent-ils?

Lysimaque n'a pas de discours proprement dit. Il a une demande. Et pourtant, c'est lui qui fait avancer la scène. Il est à la fois témoin et acteur. Il sert de référence au discours. Il est le parent, le premier responsable de l'éducation de ses fils. Mais il est aussi celui qui oriente l'action en tant que sujet principal à convaincre.

Quant à l'autre, Méléstias, il demeure à l'ombre de Lysimaque comme un fantôme en réserve. Sa présence est mentionnée. Mais sa parole est quasi absente, sauf à une occasion, lorsque pressé par Socrate, il doit assumer ses responsabilités paternelles<sup>1</sup>. À eux deux, Lysimaque et Méléstias, ils représentent les autres parents, inquiets pour l'avenir de leurs enfants, qui suivent sans mot dire les grands débats publics. Ils sont en quelque sorte cette majorité silencieuse, tapie dans l'ombre, captive en apparence des grandes décisions qui se prennent en leur nom.

Les enfants sont là. Rôle symbolique, plus théâtral qu'autre chose. Ils sont les sujets à éduquer. Avec eux, on retrouve les trois moments de la critique socratique. Le passé des grands-pères, référence au mérite et à l'excellence, le présent des parents, inquiets de leur propre incapacité à transmettre cette vertu qu'ils n'ont pas reçue en héritage, et le futur des enfants en attente de la vertu. La science est passée, présente et future. Elle est horizontale dans le temps, c'est-à-dire qu'elle considère toutes les choses dans un même plan. L'histoire aussi est passée, présente et future. Elle expose les événements suivant un ordre chronologique, les uns à la suite des autres. Elle est verticale dans le temps. Peut-il exister quelqu'un qui ait la science de tous les biens et de tous les maux, passés, présents et à venir? C'est ce maître presque parfait qu'il faut trouver. C'est son absence qui pèse et qui laisse les personnages, en fin de compte, toujours à la recherche de la perfection.

Avec les enfants, la boucle éducative est close. Le passé des grands-pères représente la tradition à transmettre. Les parents assument cette tradition et sont responsables de la transmettre à leur tour. Et les enfants sont l'avenir, ceux pour qui rien n'est joué d'avance. Ils n'ont pas encore grand chose à dire sinon qu'ils acceptent volontiers d'être soumis à la parole d'un maître.

---

<sup>1</sup> Stratégie subtile de la part de Socrate. Au moment où il va changer la question de Lysimaque sur le combat en armes en question sur la vertu et le courage, il change d'interlocuteur pour éviter de mettre dans l'embarras le premier solliciteur en lui demandant d'acquiescer à une question qui n'était pas au préalable la sienne.

Le *Lachès* se termine sur une invitation: trouver ce maître aussi parfait que possible afin de persévérer dans la recherche de la vertu. On revient à la case départ. Mais cette fois-ci, on sait ce que l'on cherche.

#### 7.4.2. Le *Lachès*: Exercice d'interprétation: Préambule, paragraphes 1 & 2

Le *Lachès* est une construction méthodique tant sur le plan de la mise en scène que sur le plan des discours qui convergent vers la question centrale du débat présentée sous ses deux aspects corrélatifs:

Qui est le maître expert dans le traitement de l'âme?	Quels sont ces critères de compétence?
Quelle est la vertu liée au combat en armes capable d'améliorer l'âme des jeunes?	Qu'est-ce que le courage?

Nous sommes dans le préambule. Platon définit le contexte initial de la demande des pères. En examinant le passage, nous allons faire apparaître les différentes lignes de forces qui vont progressivement conduire tous les acteurs de la scène au cœur du débat. Nous avons déterminé quatre grandes lignes de forces. Ce sont les couloirs par où transitent les idées du texte et qui conduisent vers la question finale: *Qu'est-ce que le courage?* Ces quatre grandes lignes se présentent ainsi:

- celles qui concernent les personnages:

- — Nicias et Lachès d'une part,
- — Lysimaque et Mélésias puis Socrate d'autre part. À la fin de la première partie, Lysimaque cède sa place à Socrate et l'invite à interroger Nicias et Lachès.

- celles qui déterminent les objets du texte:

- — la discussion sur l'art du combat armé, évoluant progressivement vers la question du courage
- — les opinions contradictoires qui servent parfois de référence à la discussion.

Voici donc ces principales lignes de forces qui permettent de décomposer ce passage afin de faire apparaître son architecture, sa structure textuelle.

NICIAS ET LACHÈS	Le combat en armes et l'éducation des fils	MÉLÉSIAS, LYSIMAQUE et leurs fils	L'opinion et ses esti- mations contradictoires
------------------	---	--------------------------------------	---

D'entrée de jeu, on voit bien l'opposition qui sépare sur la scène, d'une part Nicias et Lachès, ces spécialistes appelés en renfort, et d'autre part, Mélésias et Lysimaque qui, eux, sont en demande. Entre eux, l'objet de la demande et l'enjeu du débat: le combat en armes et l'éducation des fils. Plus loin, en arrière-plan, *ces gens*, qui représentent l'opinion et ses estimations contradictoires. Socrate viendra un peu plus tard occuper le centre de la scène lorsque le débat sera un peu plus avancé. Lysimaque lui cède sa place.

Examinons ce premier paragraphe et les lignes de force qui font avancer le texte. La lecture verticale consiste à dégager les attributions d'un personnage ou d'un objet et à les faire ressortir. Donc, toutes les idées relatives à cet objet se retrouvent dans le même couloir, la même colonne. Dans la lecture horizontale, on opère avec des renvois. On souligne ces passages et on les rassemble ensuite. La lecture verticale se présente comme un tableau d'ensemble. Elle prépare l'analyse des corrélations entre les divers éléments du texte.

NICIAS ET LACHÈS	Le combat en armes et l'éducation des fils	MÉLÉSIAS, LYSIMAQUE et leurs fils	L'opinion et ses estimations contradictoires
<p data-bbox="272 348 444 400">Vous avez vu Nicias et Lachès</p> <p data-bbox="293 1183 410 1264">Pour vous, vous êtes bons juges</p> <p data-bbox="277 1349 428 1400">votre opinion formée,</p> <p data-bbox="266 1455 456 1513">[REDACTED]</p>	<p data-bbox="586 431 760 483">le combat de cet athlète armé</p> <p data-bbox="602 604 743 634">à ce spectacle</p> <p data-bbox="565 1044 776 1074">ces représentations</p> <p data-bbox="597 1278 737 1308">en la matière</p> <p data-bbox="613 1672 721 1702">votre avis</p> <p data-bbox="586 1736 743 1766">sur la question</p> <p data-bbox="508 1832 1203 1872">Voici son texte de préambule</p>	<p data-bbox="878 348 1166 429">Nous ne vous avons pas dit tout d'abord Mélésias et moi</p> <p data-bbox="959 485 1078 514">pourquoi</p> <p data-bbox="911 540 1133 591">nous vous avons prié d'assister avec nous</p> <p data-bbox="943 689 1094 719">Maintenant</p> <p data-bbox="862 742 1175 793">nous allons vous en donner la raison</p> <p data-bbox="915 817 1122 889">car nous pensons (que) nous devons</p> <p data-bbox="932 902 1101 959">[REDACTED]</p> <p data-bbox="938 1289 1089 1319">nous estimons</p> <p data-bbox="829 1513 1198 1542">pour nous la faire connaître</p> <p data-bbox="915 1576 1110 1606">C'est pourquoi</p> <p data-bbox="889 1651 1138 1702">nous vous avons appelé à nous donner</p> <p data-bbox="850 1779 1175 1808">que nous allons vous soumettre</p>	<p data-bbox="1230 991 1458 1042"><i>Il y a des gens qui tournent en ridicule</i></p> <p data-bbox="1230 1072 1463 1151">[REDACTED]</p>

NICIAS ET LACHÈS	Le combat en arme et l'éducation des fils	LYSIMAQUE MÉLÉSIAS et leurs fils	<i>L'opinion et ses estimations contradictoires</i>
<p>[redacted]</p> <p>vous aviez dû réfléchir autant que personne</p> <p><i>vous aviez négligé</i></p> <p>que vous n'aviez pas le droit de l'oublier</p> <p>vous joindre à nous</p>	<p>[redacted]</p> <p>cette tâche</p> <p>aux soins à leur donner</p> <p>pour en faire des hommes de mérite</p> <p><i>cette préoccupation</i></p> <p>[redacted]</p> <p>Education de vos fils</p>	<p>[redacted]</p> <p>Thucydide + Aristide</p> <p>Nous voulons prendre le plus grand soin</p> <p>C'est dès maintenant que nous voulons aborder</p> <p>avec toute l'application dont nous sommes capables</p> <p>Sachant que</p> <p>nous avons pensé (que)</p> <p>nous vous ferions souvenir</p> <p>(et qu'ainsi), nous vous engagerions (à) ...</p>	<p><i>et ne pas les laisser comme tant de jeunes, libres d'agir selon leur caprice</i></p> <p><i>mais si par hasard</i></p>

## Lecture verticale

Nicias et Lachès:	- Le spectacle du combat et l'éducation des fils	MÉLÉSIAS - LYSIMAQUE	L'opinion et ses estimations contradictoires
Ils ont vu (ce combat) - ce sont de bon juges  - ils vont se faire une opinion (en la matière) - ils seront assez franc- et donneront leur avis.	Glissement progressif du combat - au spectacle  - à des représentations  - à une matière sur laquelle il faut porter un jugement  et qui fera partie d'une question.	Ils ont prié (Nicias et Lachès) d'assister à un spectacle de combat. Ils sont prêts maintenant à donner la raison, car ils veulent être francs avec eux. Ils estiment (Nicias /Lachès bons juges) Ils veulent connaître leur opinion. -Ils les ont appelés pour leur soumettre une question.	Il y a des gens qui tournent en ridicule (ces représentations) - ils parlent contre leur pensée...

Comment comprendre ce paragraphe et le jeu qui se dessine entre les différents acteurs du dialogue?

Lecture interprétative,  
horizontale et verticale

Ce premier paragraphe présente le cadre particulier du problème. C'est l'occasion créée par Lysimaque et Mélésius pour exposer leur problème et faire leur demande. Il faut remarquer l'étrange stratagème utilisé par les demandeurs. Ils font voir, sans dire pourquoi, et affirment tout de suite qu'ils veulent être francs. Et ils estiment plus loin que leurs invités involontaires seront francs avec eux. Ils comptent beaucoup sur leur avis. Cette double franchise s'oppose à la non franchise de l'opinion, de ces gens... qui parlent contre leur pensée. Ainsi, dès le départ on fait appel à l'éthique de la franchise pour contrer toute fausse représentation et rendre ainsi la discussion plus vraie, plus authentique.

Le spectacle du combat en armes est donc un prétexte pour autre chose de plus important que ce qui est montré là. C'est ce glissement qui s'opère déjà à la fin de ce premier paragraphe et qui s'éclaire dans le second. Ce combat ouvre la voie à une *question*. Et cette question devient, dans le paragraphe suivant, celle de *l'éducation des fils*, un autre combat à mener, mais cette fois-ci dans l'arène du cercle familial et de la nouvelle association que proposent les initiateurs du dialogue.

Il est important, dans ce paragraphe, de noter la concordance des temps qui fait basculer l'action d'un passé à l'autre, opposant le *Vous avez vu* accordé à Nicias et Lachès au *Nous ne vous avons pas dit tout d'abord* de Lysimaque et Méléstias, renvoyant ainsi ce second passé à un passé antérieur au premier. Il y a là une stratégie, dans le temps et l'espace, qu'il est important de bien saisir dans la mise en scène de ce dialogue. Les auteurs de l'invitation choisissent le temps et le lieu pour bien placer leur interlocuteur devant le fait accompli et exiger de lui franchise et réponse sûre. Peut-être faut-il regarder du côté de l'opinion, dans ces estimations contradictoires, dans ces atermoiements, et surtout dans *ces gens* (quelque peu méprisant, ironique) *qui parlent contre leur pensée*, pour comprendre le détour stratégique qu'empruntent Lysimaque et Méléstias. Les gens ne sont pas francs sur cette question. Mais, maintenant que les généraux ont vu, il est temps de passer au présent, et de céder ce passé composé à l'indication du présent. Au *nous vous avons prié*, du *tout d'abord*, succède le *nous allons* du *maintenant*; *nous vous avons appelés* et *nous allons vous soumettre*. Cette dialectique du passé au présent traverse ainsi ces deux paragraphes (et tout le dialogue en est saisi), tout en marquant la rupture du passé dans le présent, mais en même temps l'héritage de ce passé, récupéré dans le présent.

Mais, de même que le temps marque une gradation de la stratégie, la représentation elle aussi va glisser de son état de spectacle, de *représentation*, à son statut de *question*, pour laquelle il y aura une demande insistante. En effet, le spectacle du combat fait partie de ces *représentations* qui font gloser bien des gens. Il devient une question préoccupante, celle pour laquelle toute cette mise en scène s'est constituée.

La fin de ce paragraphe indique la fin d'une étape. *Voici où tend ce préambule*. La mise en scène est effectuée. Ce préambule concerne à la fois le discours que vient de tenir Lysimaque et le spectacle-représentation auquel on vient d'assister.

Le second paragraphe introduit le véritable objet du débat. Il précise les éléments de la question. Toujours les mêmes lignes de force. Cependant, la ligne Méléstias et Lysimaque est plus concentrée avec plus d'informations quant à la nature du problème et des motivations à l'origine de leur initiative. Ce second paragraphe présente le problème à la source du *Lachès* et prépare déjà les débats de fond qui vont traverser le reste du dialogue. Les causes subjectives, causes directes mais en même temps causes sociales, sont introduites.

### A- Dans la trajectoire Méléstias / Lysimaque

Tout d'abord dans le trajet de Méléstias et Lysimaque:

- ① - La présentation des sujets qui permet de saisir les noeuds du problème:  
trois générations: les fils (le futur), eux-mêmes (le présent), les grands-parents (le passé).
- ② - Le désir de prendre le plus grand soin de leur éducation.
- ③ - (La contre-argumentation: la position de l'opinion commune à savoir, les jeunes sont livrés à eux-mêmes) et le refus de les laisser libres d'agir à leur guise.
- ④ - La volonté par conséquent, d'aborder cette tâche avec toute l'application nécessaire.

### B- Le parallèle Nicias / Lachès

L'implication corollaire (construction parallèle) de Nicias et de Lachès, sachant que:

- ① - Eux aussi ont des fils.
- ② - Ils ont dû réfléchir (aux soins à leur donner).
- ③ - (Contre-argumentation) si vous aviez négligé (passé composé) quelque peu cette préoccupation — vous n'aviez pas le droit de l'oublier.
- ④ - Nous vous engagerions à (futur) vous joindre à nous (pour l'éducation...)

### C- le problème de l'éducation des fils

Mais là où le progrès est notable, c'est dans le passage du combat en armes, objet du premier paragraphe, à la question de l'éducation des fils... (Le combat en armes est-il utile pour l'éducation de jeunes gens?) Cette éducation des fils occupe tout le champ des préoccupations du second paragraphe. Double filiation, double demande. Il y a les fils de Lysimaque et de Méléstias pour lesquels il y a une demande de conseil. Il y

a les fils de Nicias et de Lachès, pour lesquels il y a une autre demande d'association. Cette seconde demande est la garantie de la première. Elle rend obligatoire la franchise des généraux. Cette double demande d'éducation remplace le combat en armes et devient le combat des parents. Notez les diverses inversions et valeurs que prend cette éducation: - cette éducation est une tâche - des soins à donner - faire des hommes de mérite - une préoccupation...

**D- Pour l'opinion et ses estimations contradictoires,**

*Tant de jeunes sont laissés libres de faire ce qu'ils veulent.*

Il y a dans ce second paragraphe cette même volonté de contrer l'opinion et ses estimations contradictoires. De même que, dans le premier paragraphe, on ne voulait pas de *ces gens* qui parlent contre leurs pensées, dans le second on ne veut pas non plus de cette éducation qui laisse les jeunes agir à leur guise.

Ce paragraphe présente les motivations, les causes directes, subjectives, liées au désir des pères de s'occuper de leurs fils. Notez les expressions volontaires:

- *nous voulons prendre...*
- *(nous voulons) ne pas les laisser...*
- *nous voulons aborder...*
- *nous avons pensé...*
- *nous vous ferions souvenir...*
- *nous vous engagerions...*

Il y a là un projet bien arrêté, une décision bien mûrie de prendre soin de cette éducation des fils. La stratégie de Lysimaque et de Méléstias apparaît plus claire après cette analyse. Ils ont invité des généraux qui, eux aussi, ont des enfants. Ils leur demandent d'évaluer ce combat en armes et de leur soumettre un diagnostic précis soit sur cette étude, soit sur quelque autre science ou exercice recommandable. Et pour s'assurer de la pertinence de leur avis, ils leur proposent une association pour cette éducation.

Il s'agit donc d'une stratégie à un double niveau:

- un conseil théorique sur un sujet pratique;
- un engagement pratique sur un sujet théorique.

On est dans les premiers moments du dialogue. Le problème dont il est ici question est commun à tous ceux qui désirent la meilleure éducation pour leur fils. Et les désirs tout à fait légitimes de ceux qui veulent savoir pour agir s'inscrivent dans le cadre de ce renouveau social et politique qui met l'accent sur les valeurs individuelles et le mérite personnel. Lysimaque et Méléstias sont des hommes de leur temps. Les valeurs auxquelles ils croient, les démarches stratégiques ou idéologiques qu'ils effectuent, ne sont que l'expression de leur époque.

Dans ce premier moment, la philosophie n'intervient pas encore. Elle n'apparaîtra qu'à la fin de ce premier bloc, avec Socrate. Et elle ne s'exercera qu'en tant que témoin de son temps, à l'écoute des discours de ceux qui pensent savoir et veulent agir en conséquence. La question philosophique interroge les attitudes et valeurs admises. Elle fait le bilan de ce qui semble acquis afin de mieux le juger et l'évaluer; les propositions qui émanent d'elle n'ont pas la prétention d'être des vérités absolues, mais des pistes indicatrices de la direction que devrait prendre la nouvelle recherche. Socrate indique la méthode à suivre. La destruction des préjugés, des positions non fondées, est la condition première de toute philosophie. Ce sera là le travail principal de Socrate, tout au long de ce dialogue, travail de sagesse, déblayage du terrain en vue d'un autre chemin.

Cette première analyse, consacrée aux deux premiers paragraphes, veut montrer comment le texte est construit. On peut imaginer l'ampleur du travail à faire s'il fallait appliquer une telle approche à l'ensemble du texte. C'est pourtant là le génie créateur du philosophe que de pouvoir rassembler en un seul morceau harmonieux les différents dispositifs mis en place par les stratégies de chacun des personnages. Les lignes de force ainsi créées doivent être intégrées pour aboutir à cette unité que constitue le dialogue.

#### 7.4.3. Les discours de Nicias et Lachès. Seconde analyse interprétative.

La seconde analyse portera sur les discours de Nicias et Lachès. Il s'agit de discours argumentatifs qui s'inscrivent dans le cadre de cette première problématique. La demande ou la question de Lysimaque, à la suite du problème exposé, est claire:

***Est-il bon pour un jeune homme, oui ou non, d'apprendre l'art du combat armé?***

**Socrate a invité Nicias à parler d'abord. Il est à l'écoute.**

**Reprenons les termes de la question et découpons le développement argumentatif de Nicias. Nous distinguons quatre pôles:**

- la thèse et les éléments qui la décrivent;**
  - les arguments principaux qui la soutiennent;**
  - les arguments secondaires qui la fondent ou la justifient;**
  - l'antithèse et la contre-argumentation: celle de l'opinion qui laisse les jeunes livrés à eux-mêmes, et surtout celle de Lachès (à venir).**
-

*Est-il bon pour un jeune homme, oui ou non, d'apprendre l'art du combat armé?*

**LA THÈSE**

**À mon avis, cette étude est utile aux jeunes gens de plusieurs façons:**

ARGUMENTS SECONDAIRES	Connec- teurs logiques	ARGUMENTS PRINCIPAUX	Connec- teurs logiques	THÈSE Éléments descriptifs	Connec- teurs logiques	Antithèse et contre- argumentation
il n'est inférieur à aucun autre	①  et à cet égard	[redacted]		Qu'ils choisissent [redacted]	au lieu des	<i>divertissements dont ils aiment s'occuper</i>
		c'est excellent				
les luttes dont nous sommes les athlètes sont celles qui sont liées au manie- ment des outils de la guerre	②  car	il est avec l'équitation [redacted]	et en outre			
on lutte à plusieurs en lignes;  les lignes sont rompues et qu'on se bat en combats singuliers...	③  quand  surtout si	[redacted]	encore	[redacted] sera		
		(sa science lui assure toujours l'avantage)				

ARGUMENTS SECONDAIRES	Connec- teurs logiques	ARGUMENTS PRINCIPAUX	Connec- teurs logiques	THÈSE Éléments descriptifs	Connec- teurs logiques	Antithèse et contre- argumentation
<p>... inspire une autre belle science</p> <p>tout homme qui l'a apprise veut connaître les deux autres sciences suivantes: - celle de la tactique - celle de la stratégie</p> <p>la science des armes leur sert d'introduction.</p> <p>un avantage (qui) n'est pas sans importance</p> <p>Elle fait paraître l'homme plus redoutable ...</p>			En outre			
	car		On voit maintenant que			
	et que		Ajoutons à cela			
			C'est que			
					Et ne dédaignons pas enfin	
					Mais, si	<p><i>si mince qu'il puisse paraître</i></p> <p><i>Lachès a quelque chose d'autre à dire, nous aurons plaisir à l'entendre.</i></p>

Voici donc, décomposés, les arguments de Nicias pour justifier l'utilité de cette étude. Cette décomposition fait voir son argumentation. Ce discours de Nicias est important car il constitue une première réponse à la demande de départ. Examinons l'argumentation de Nicias, et considérons en particulier les arguments principaux<sup>1</sup>. Ils sont au nombre de six (6).

*Cette étude ou cet exercice est utile car:*

- 1- il est propre à fortifier leur santé;
- 2- il est (avec l'équitation) le plus convenable à un homme libre;
- 3- cette discipline sera encore utile dans le combat même;
- 4- toute une série de belles sciences et de nobles exercices se rattachent à cette première connaissance;
- 5- cette étude élève un homme au-dessus de lui-même grâce au savoir qu'elle procure;
- 6- elle permet une plus belle attitude en des circonstances où la beauté a son prix.

À bien examiner l'ordre de présentation de ces arguments, l'on constate que les trois premiers appartiennent au domaine de l'utile lié aux vertus du corps, le quatrième à la science et aux vertus de l'esprit et les deux derniers aux valeurs morales et nobles liées aux vertus de l'âme. L'on peut reconstruire cette argumentation à l'horizontale en étalant ces arguments dans leur domaine respectif:

DOMAINE DE L'UTILITÉ (Vertus du corps) Exercice - Discipline		DOMAINE DE LA SCIENCE (Vertus de l'esprit) Première étude	DOMAINE MORAL Vertus de l'âme Cette étude
Il est propre à fortifier la santé.	Il est le plus convenable à un homme libre.	Il sera encore utile dans le combat même.	Toute une série de belles sciences se rattachent à cette première connaissance.
			... élève un homme grâce au savoir qu'elle procure
			... développe une belle attitude

<sup>1</sup> Il serait intéressant d'examiner aussi la progression des idées dans l'ordre des arguments secondaires, pour voir le passage des diverses utilités du combat en armes, de la guerre à la science et à la prestance, utilités liées aux vertus du corps. Mais dans les éléments descriptifs de la thèse, la progression des idées qui déterminent la nature du combat en armes précise davantage la conception que Nicias se fait de la valeur de cette étude. Elle commence par être un exercice, devient une discipline, puis la science des armes, une science et en dernier lieu accorde un profit (mince, nuance-t-il dans la contre-argumentation) sur le plan esthétique et moral.

Quand on sait que le système pédagogique de Platon accordait une grande place aux exercices physiques à vocation militaire, on peut soupçonner que le discours de Nicias traduit quelque peu les idées de Platon lui-même sur la valeur, pas nécessairement du combat en arme, mais des exercices militaires.

## Contre-argumentation de Lachès

La contre-attaque de Lachès atteint l'argumentation de Nicias en plein coeur. Il commence par mettre en examen cette notion de science au centre de la démonstration de Nicias et s'appuie sur l'autorité experte des Lacédémoniens pour dénier toute valeur scientifique à cette étude. Puis, il dérive vers l'utilité réelle de cet art et ridiculise Stésilaos, le démonstrateur de tout à l'heure, qui a fait rire de lui dans un combat réel. Et il estime finalement que, de beauté morale, on n'en trouve point. Au contraire, le lâche croyant posséder cette science prendrait plus d'assurance et ne ferait valoir que sa propre lâcheté.

Voici les trois moments de sa contre-argumentation.

### 1. S'agit-il d'une science?

Si le combat en armes est une science, alors les Lacédémoniens, experts en art du combat, devraient la posséder. Or il n'en est rien.

*Je pense que si elle avait quelque valeur, elle n'aurait pas échappé aux Lacédémoniens, dont toute la vie se passe à étudier et à pratiquer les connaissances et les exercices qui peuvent leur assurer la supériorité dans la guerre.*

(argument d'autorité fondé sur l'expertise et la supériorité des Lacédémoniens dans les arts de la guerre)

### 2. Quelle est son utilité dans le combat?

Ensuite, il n'est pas évident que ce maniement des armes soit vraiment utile dans le combat, car... *jamais aucun de ces hommes qui s'adonnent au maniement des armes ne s'est illustré dans la guerre... ce Stésilaos par exemple... m'a montré un jour ses talents dans la réalité...*

(argument ad hominem qui détruit l'illustration en acte de la valeur du combat en armes que vient tout juste d'illustrer Stésilaos)

3. En quoi cette étude permet-elle d'élever un homme en lui donnant plus d'assurance et de conférer une plus belle attitude en certaines circonstances?

On ne voit pas comment cette étude peut élever un homme... par l'assurance et le courage dans la guerre, grâce au savoir qu'elle lui procure. *Un lâche qui croirait la posséder, qui en prendrait plus d'assurance, n'en montrerait que mieux sa lâcheté.*

(argument qui met en cause la crédibilité de celui qui croit la posséder - sophisme de la subjectivité. Il ne suffit pas de croire qu'on la possède pour être brave pour autant)

*Un brave se disant assuré de ce savoir ne pourrait commettre aucune faute sans s'exposer à la critique la plus cruelle... le vaniteux qui s'y donne pour un maître peut être sûr qu'on se moquera de lui. Pas très beau tout cela.*

On retrouve dans le texte ces trois parties.

Les deux premiers paragraphes attaquent l'affirmation de Nicias selon qui le combat des armes serait une science (*Il est difficile... guerre*). Les deux suivants dérivent le tir vers la pseudo-utilité de cette discipline. (*Ensuite...j'ai vu... notez le Ensuite qui introduit cette seconde salve*) Les deux derniers paragraphes déterminent la position finale de Lachès et décrochent une mise en garde sévère contre ceux qui auraient la prétention de donner à cette étude une quelconque valeur morale. (*Je le répète donc... de lui*)

Cette contre-argumentation s'oppose ainsi à la démonstration adverse<sup>1</sup>.

Domaine de l'utilité	Domaine de la science	Domaine moral
Étude sans utilité appréciable Aucun des hommes qui s'adonnent au maniement des armes ne s'est illustré. Exemple: Stésilaos.	Étude sans valeur scientifique Si elle avait une réelle valeur, elle n'aurait pas échappé aux Lacédémoniens... un maître reconnu d'eux aurait fait des profits considérables chez les autres peuples.	Étude sans valeur morale Un lâche qui croit la posséder n'en est que plus lâche... Un brave qui prétend la posséder risque d'être ridiculisé s'il commet la moindre faute.

<sup>1</sup>Cette contre-argumentation n'attaque pas l'ordre des valeurs que peuvent procurer les exercices physiques à vocation militaire. Elle doute que le combat en armes puisse correspondre à ces valeurs.

### Voici face à face le combat argumentatif mené par les généraux

DOMAINE DE L'UTILITÉ (Vertus du corps) Exercice - Discipline			DOMAINE DE LA SCIENCE (Vertus de l'esprit) Première étude	DOMAINE MORAL Vertus de l'âme Cette étude	
Il fortifie la santé	Il est le plus convenable à l'homme libre	Il sera utile dans le combat.	Toute une série de belles sciences... se rattachent à cette première connaissance.	...élève un homme par le savoir procuré	... développe une belle attitude
<b>Étude sans utilité appréciable</b> Aucun des hommes qui s'adonnent au maniement des armes ne s'est illustré. Exemple: Stésilaos.			<b>Étude sans valeur scientifique</b> Si elle avait une réelle valeur, elle n'aurait pas échappé aux Lacédémoniens... Un maître reconnu d'eux aurait fait des profits considérables chez les autres peuples.	<b>Étude sans valeur morale</b> Un lâche qui croit la posséder n'en est que plus lâche... Un brave qui prétend la posséder risque d'être ridiculisé s'il commet la moindre faute.	

Ce combat argumentatif montre bien comment le *Lachès* est une transposition sur le plan idéologique et discursif du combat des armes et des âmes qui se déroulent aussi bien sur le champ de bataille que dans la Boulé et dans toute la cité finalement sur la meilleure éducation à donner aux jeunes.

## **8. Signification pédagogique du *Lachès*.**

### **8.1. Application de l'analyse critique au *Lachès*: du politique à l'éthique.**

Les analyses précédentes ont examiné les diverses parties du *Lachès* et les argumentations qui ont marqué l'évolution des débats d'un questionnement à l'autre. À partir de ces premières analyses, on peut comprendre maintenant le sens véritable du *Lachès*. On retrouve dans ce dialogue deux conceptions différentes de la pédagogie. L'analyse critique permet de comprendre comment le niveau philosophique intègre et assume les autres «valeurs» antérieures contenues dans la conception politique de l'éducation.

Le tableau de la page 222 de l'application de la démarche philosophique au *Lachès* montre bien l'opposition méthodique entre les deux problématiques. En ce sens, le *Lachès* se divise en deux temps dialectiquement opposés. La première partie expose la conception politique de l'éducation. Les valeurs pour lesquelles les parents veulent éduquer leurs enfants expriment les préoccupations de cette éthique politique qui traversent la société grecque du V<sup>e</sup> siècle. Les débats contradictoires des généraux sont le reflet des discussions qui se déroulent dans l'assemblée politique du Conseil (de la «Boule»). Et le contenu de formation que propose Nicias et que rejette Lachès est conforme au programme d'éducation en cours pour les jeunes Grecs de cette époque. Malheureusement, ces débats aboutissent à l'impasse. Toute éducation qui s'enferme dans le champ de l'opinion et des débats contradictoires de la démocratie risque de conduire à l'impasse. Pendant ce temps, Socrate est en attente. Il écoute...

La seconde partie est d'ordre socratique. Après l'impasse et la prise en charge par Socrate de la discussion, la question est reformulée. Elle interroge le sens de la démarche et force à remettre en question ces valeurs traditionnelles. Elle dépasse la référence au nombre comme critère de vérité, et s'aligne sur des questions proprement éthiques. Cette seconde partie inaugure ainsi un nouveau questionnement. Il pose pour la première fois la question des fondations philosophiques de la pédagogie. Le «mérite» comme fondement psychologique de la recherche éducative est remplacé par la nécessité de la vertu. Et le combat en armes devient la question du courage, comme étant cette partie de la vertu qui lui correspond.

Il ne faut donc pas considérer la première partie du *Lachès* comme un préambule du second, si on entend par préambule une sorte d'introduction devant amener le sujet réel du discours. La première question sur les vertus éducatives du combat en armes relève d'une fondation politique de l'éducation. *Est-il bon, oui ou non, pour un jeune d'apprendre l'art du combat armé?* C'est la question de départ. *L'autre question*, que propose Socrate *doit venir avant* sur le plan pédagogique même si elle *se situe après* dans l'ordre des valeurs c'est-à-dire sur le plan de la finalité de l'éducation. *Quelle est la chose pour laquelle nous avons besoin d'un bon maître?* Cette question ne met pas fin aux délibérations qui ont opposé les généraux, mais elle reformule le contexte et le sens de ces délibérations. Car, ce qui est recherché, c'est l'acquisition d'une vertu capable d'améliorer l'âme des jeunes. La conclusion du *Lachès* maintient ouverte la question initiale. Mais elle est assortie de nouvelles conditions pour sa résolution.

— Les «fondations psychologiques» de l'éducation dans le cadre d'une conception politique de la pédagogie.

Quel est le sens de la démarche initiale des parents? Il y a des présupposés à la fois psychologiques et épistémologiques qui poussent Lysimaque et Mélélias à tenter l'aventure du combat en armes. Quelque part, ils se préparent à mener une bataille:

- sur le front de la tradition familiale. Ils sont en réaction contre leurs pères et veulent transmettre à leurs fils ce qu'ils n'ont pas eux-mêmes reçu en héritage. Ils trouvent légitime et obligatoire que des pères fournissent à leur fils une éducation convenable quelles que soient leurs obligations politiques. On ne peut laisser des enfants livrés à eux-mêmes.
- sur le front des habitudes sociales. Ils ne veulent pas se laisser bernier par ces gens de mauvaise foi qui ne disent pas tout à fait ce qu'ils pensent quand on leur demande leur avis. Ils exigent la franchise, mais en même temps, se sentent pris dans le piège de l'ignorance des moyens pour parfaire l'éducation de leurs enfants. *Quelqu'un* leur a parlé du combat en armes. Mais ils n'ont pas suffisamment confiance en ce *quelqu'un* pour accepter son conseil. D'où cette invitation tarabiscotée à des généraux amis en qui ils ont une certaine confiance. Ils veulent un avis direct, franc, en connaissance de cause.

D'entrée de jeu la question est éducative. *Est-il bon, oui ou non pour un jeune d'apprendre le combat en armes?* Socrate changera plus tard le contenu de la

question en la faisant glisser du champ politique vers le champ éthique. *Quel est l'objet qui peut améliorer l'âme des jeunes?* Cette glissade entraîne un changement profond dans les motivations psychologiques et éthiques qui poussaient les parents à garantir une solide éducation à leurs enfants. L'intervention de Socrate change les données du problème.

L'invitation au spectacle et à l'association faite par les parents aux généraux détermine le contexte de ce premier débat. Les raisons qui motivent cette double invitation sont partagées par de nombreux parents aristocrates de l'époque:

- le refus de l'oisiveté des jeunes livrés à eux-mêmes et à leurs caprices;
- la honte ou le souci de ne pas avoir été de véritables pères, ayant été des victimes, abandonnés à eux-mêmes par des pères trop occupés aux tâches politiques;
- le désir fort louable de transférer sur leurs fils ce qu'ils n'ont pu posséder: le «mérite»;
- trouver des personnes de confiance avec qui s'associer pour l'éducation des enfants.

Les deux premières raisons relèvent de motifs négatifs et invoquent la nécessité de la discipline et de la prise en charge que doit assumer tout parent soucieux de l'avenir de ses enfants. Les deux dernières raisons sont positives. Ce sont elles qui provoquent l'invitation au spectacle et à l'association. Elles renvoient à la valeur éthico-militaire dominante dans la société grecque de l'époque.

Les parents recherchent donc une activité éducative qui puisse répondre à leur souci de parents. La démonstration du combat en armes ne les a sans doute pas convaincus tout à fait, mais ce combat en armes fait partie des nombreux programmes offerts aux jeunes pour parfaire leur éducation. Ainsi, l'appel aux généraux et à Socrate ne constitue pas une remise en question de leur conception de l'éducation. Au contraire, ils sont conséquents avec eux-mêmes. Ils ont invité deux généraux pour débattre, et quand le débat contradictoire s'est terminé sans résultat concret, ils ont appliqué à la question le traitement démocratique que l'on retrouve dans les débats similaires de la Boulé: le vote, afin d'obtenir la vérité du nombre.

- Les «fondations «éthiques» de l'éducation dans le cadre d'une conception politique de la pédagogie.

Les parents visent «le mérite». De quel mérite s'agit-il? La référence de ce mérite est dans le passé et remonte à leurs propres pères. Ceux-ci ont accompli de belles actions dans la guerre et dans la paix, actions relatives aux affaires de la cité.

L'idéal à atteindre, les héros à imiter ne sont donc plus des dieux ou des demi-dieux comme au temps d'Homère. Ce sont les parents qui ont vécu de belles actions. Mais le mérite dont il s'agit ici correspond à cet idéal d'honneur du noble guerrier capable d'accomplir des exploits et d'être reconnu par ses pairs. Il y a donc dans cette recherche du mérite un triple idéal à réaliser:

- devenir comme son père en ayant soi-même des actions à raconter;
- accomplir des actions glorieuses afin d'être considéré par ses pairs;
- mériter les honneurs de la patrie pour laquelle on accomplit ces exploits.

Cette identification du père au fils traduit une valeur éthique de l'époque homérique. Les pères devaient être fiers de leur fils et pour cela leur donner une éducation adéquate. À l'inverse, les fils se voulaient pour leur père des motifs de fierté, comme le montrent bien les rapports de Télémaque et d'Ulysse.

Mais la honte de Lysimaque et de Mélésius vient surtout du fait qu'ils n'ont aucun mérite, aucun exploit glorieux à raconter. C'est cet idéal militaire du noble guerrier qui prévaut dans la plainte de Lysimaque et dans le reproche qu'il adresse à ses parents. L'honneur individuel, le culte du héros militaire n'a pas disparu dans la Grèce classique, même si cet honneur héroïque fait désormais partie des valeurs patriotiques.

La valeur patriotique est la plus fondamentale. Servir la patrie, c'est ce qui permet que les actions glorieuses accomplies aient un sens réel. C'est là toute la finalité du mérite et qui fonde dans le politique ces valeurs individuelles de l'action héroïque et des honneurs que recherchent les parents. D'où la recherche de conseillers compétents en matière politico-militaire:

- les conseillers auxquels on fait appel sont des militaires;
- Socrate lui-même est présenté selon une catégorie politique et il est associé aux sophistes avec qui il fait affaire. Il est un citoyen du même dème<sup>1</sup> que Lysimaque et il a déjà procuré au fils de Nicias un maître en musique, un sophiste, Damon. De plus, il est reconnu par les jeunes qui parlent de lui avec beaucoup d'éloges. Pour le moment, voilà ce qui caractérise le conseiller Socrate.

---

<sup>1</sup> Cf. note du texte du *Lachès* en annexe II, p. XVII.

**Le contenu de formation: quelle est l'activité éducative qui peut favoriser l'acquisition du mérite?**

Toute la première partie du *Lachès* tourne autour de l'activité éducative associée au mérite politico-militaire:

- le spectacle offert est une représentation militaire;
- le débat contradictoire qui oppose les généraux porte sur le combat en armes et se déroule sur le modèle des délibérations du conseil politique de la «Boulé». Nicias et Lachès s'opposent sur l'utilité éducative du combat en armes et non sur l'idéal militaire que doit viser toute éducation à savoir:
  - formation disciplinaire pour le corps et préparation au combat;
  - formation intellectuelle et scientifique;
  - formation morale et esthétique.
- les argumentations de Nicias et la contre-argumentation de Lachès tournent autour de ce programme d'éducation politique qui met l'accent sur les valeurs militaires, civiques et culturelles.

L'argumentation de Nicias est positive. La contre-argumentation de Lachès met en doute la capacité du combat en armes à remplir le contrat.

Les généraux étant en opposition, et Socrate refusant de voter, cette conception politique, livrée à elle-même, avorte... Socrate change la direction du débat. Il s'engage sur le terrain éthique.

- Les «fondations psychologiques» de l'éducation dans le cadre d'une conception philosophique de la pédagogie.

Socrate abandonne les considérations politiques qui avaient servi de motivation pour provoquer la double invitation au spectacle et à l'association. Il invoque maintenant des motifs psychologiques liés à une éthique des valeurs humaines. Finie la honte ou le désir d'accomplir des exploits guerriers. Les nouvelles motivations reposent sur l'amour des parents, le sens du devoir parental et le sens moral à donner aux jeunes:

- l'amour des parents et la responsabilité de cet amour...

«Car l'enjeu pour Lysimaque et toi, dit-il à Méléstias, vous paraît sans doute d'importance. Ne s'agit-il pas du bien le plus précieux.»

- le désir de savoir ce qui est bon ou mauvais pour eux...  
«... il s'agit de savoir si vos fils seront bons ou mauvais...»
- le désir de remplir son devoir parental pour que les enfants soient des hommes de bien ...  
«et tout le gouvernement de la maison paternelle vaudra plus ou moins selon ce qu'ils seront eux-mêmes.»
- trouver quelqu'un qui puisse conseiller sur la démarche à suivre.  
«Aujourd'hui donc, nous devons chercher d'abord s'il est quelqu'un d'entre nous qui soit compétent sur le sujet en discussion ...»

Ces nouvelles fondations psychologiques situent maintenant la démarche de Lysimaque et de Mélésius dans la recherche d'un savoir-être qui met davantage l'accent sur les vertus de l'âme plutôt que sur les habiletés du corps. La dignité recherchée ici n'est plus dans le mérite ou les honneurs provenant des pairs et l'enjeu dont il est question relève d'une responsabilité paternelle et n'est plus un attribut du politique. La valeur des parents, en tant que parents, réside dans leur capacité de conduire leurs enfants dans la voie de ce qui est bien. Les honneurs et le mérite viendront après. Toute la question est de savoir ce qui est bien.

- Les «fondations éthiques» de l'éducation dans le cadre d'une conception philosophique de la pédagogie.

Les fondations psychologiques sont l'amour, le sens du devoir, le sens du bon et du mauvais. Les fondations éthiques complètent ces valeurs.

- La fin poursuivie, c'est d'améliorer l'âme des jeunes.  
«... notre recherche sur la valeur de cette étude a pour fin l'âme des jeunes...»
- L'idéal à atteindre est donc la perfection.  
«Lysimaque et Mélésius nous ont appelés à délibérer au sujet de leurs fils pour les aider à rendre leurs âmes aussi parfaites que possible... »
- Le chemin pour atteindre la perfection: l'acquisition de la vertu.  
«ceux-ci nous ont demandé de nous prononcer sur la meilleure manière de procurer à leurs fils une vertu dont la présence puisse perfectionner leurs âmes»

**Le contenu de formation:** Qui est le maître compétent capable d'enseigner la vertu?  
Quel est l'objet éducatif capable d'améliorer l'âme des jeunes et de les conduire vers la perfection?  
Quelle est la meilleure méthode pour savoir ce qu'est la vertu?

- Ce n'est pas n'importe quel maître qui est compétent pour enseigner la vertu.  
«... quel savant maître d'éducation vous avez fréquenté... quelles sont ses œuvres...»
- L'objet recherché: connaître ce qu'est la vertu.  
«... Ne faut-il pas que nous connaissions d'abord ce qu'est la vertu?...»  
«Ne parlons pas trop vite de la vertu dans son ensemble... Bornons-nous d'abord à une des parties de la vertu..., celle où paraît tendre l'apprentissage du combat en armes: le courage.»
- La meilleure méthode pour apprendre ce qu'est la vertu, c'est la maïeutique: rechercher le maître compétent, capable de nous faire accoucher de la vérité.  
«... Si l'on appartient au groupe intime de Socrate, on est forcé quel que soit le sujet qu'on entame de se laisser ramener à des explications sur soi-même, sur son propre genre de vie et sur toute son existence antérieure...»

Il faut donc trouver un maître compétent...

Cette fois-ci, on a encore fait appel à Socrate. Mais son portrait n'a rien de politique. Il s'agit d'un Socrate moral qui oblige chacun à rentrer en lui-même. C'est aussi un Socrate qui est en accord avec lui-même... Lachès précise *«c'est une concession que je réclame, l'honnêteté du maître...»* Avant d'être un savant, le maître est un homme honnête. Portrait élogieux de Socrate. Tous sont d'accord pour se laisser guider par lui. Socrate peut alors interroger Lachès et Nicias. Chacun son tour...

Cependant, il sera aussi difficile à Nicias et à Lachès de s'entendre sur une définition de la vertu et du courage que sur l'apprentissage du combat en armes. La difficulté cette fois-ci ne vient pas des positions opposées des protagonistes. Elle est liée à la nature même de l'objet dont la définition n'est pas à la portée du premier venu. De contenu de formation, Socrate n'en propose pas formellement si ce n'est cette nécessité de persévérer. La recherche sur la nature de la vertu est déjà un exercice d'apprentissage vertueux. C'est pourquoi Socrate exhorte tout le monde à persévérer dans cette recherche.

Le tableau récapitulatif suivant permet d'opposer méthodiquement ces deux conceptions politiques et philosophiques de l'éducation.

**Le *Lachès*: conceptions politiques et philosophiques de l'éducation.**

Conception politique de l'éducation	Conception philosophique de l'éducation
<p><b>Fondation psychologique du politique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- refus de l'oisiveté des jeunes...</li> <li>- la honte de ne pas avoir été de véritables pères</li> <li>- le désir de transfert... du mérite</li> <li>- trouver des gens de confiance avec qui s'associer</li> </ul>	<p><b>Fondation psychologique de la conception philosophique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le désir de savoir ce qui est bon pour eux</li> <li>- amour des parents pour leurs enfants</li> <li>- le désir de remplir son devoir parental.</li> <li>- trouver un conseiller qui puisse nous guider</li> </ul>
<p><b>Fondation éthique du politique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- être fier de soi devant son père et comme son père</li> <li>- avoir des actions glorieuses à raconter</li> <li>- mériter de la patrie...</li> </ul>	<p><b>Fondation éthique de la conception philosophique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- améliorer l'âme des jeunes</li> <li>- acquérir la vertu</li> <li>- atteindre la perfection</li> </ul>
<p><b>Le contenu de formation de la conception politique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formation disciplinaire pour le corps ...</li> <li>- Formation intellectuelle et scientifique</li> <li>- Formation morale et esthétique.</li> </ul>	<p><b>Le contenu de formation de la conception philosophique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver un maître compétent</li> <li>- Apprendre à connaître ce qu'est la vertu</li> <li>- Persévérer dans la voie de la connaissance du Bien...</li> </ul>

On peut avoir l'impression que le *Lachès* n'avance pas, que ce sont toujours les mêmes thématiques qui reviennent. On semble tourner en rond, ce n'est qu'une apparence puisqu'il s'agit en réalité de deux conceptions qui s'affrontent.

Et pourtant, la démarche est dialectique. Il s'agit d'une construction extrêmement serrée qui reprend point par point ce qui a été avancé dans la conception précédente afin de pouvoir le reformuler, mais à un autre niveau. L'on ne s'arrêtera pas sur chacun des aspects du dernier tableau. Considérons simplement les deux présentations de Socrate:

- 
- La première le présente comme un citoyen du même dème que Lysimaque. Comme les sophistes, il se promène un peu partout et passe son temps dans les centres d'études et de formation des jeunes. Il a recommandé un autre sophiste à Nicias. Il s'agit bien du contexte politique de l'éducation et du rôle que jouaient les sophistes, Socrate y compris, dans l'éducation des jeunes.
  - La seconde présentation est d'ordre éthique, ayant plus de signification morale que politique. Socrate est présenté avec tous ses attributs de maître dans l'art de former les esprits. Nicias est prêt à se soumettre à sa maïeutique, mais c'est surtout Lachès qui loue les vertus morales de Socrate, son harmonie avec lui-même, harmonie entre ses actes et son discours. C'est avant tout la vertu morale qui distingue le maître. Socrate est l'homme honnête par excellence. Alors, Lachès consent à apprendre de lui.
-

## 8.2. Les différents niveaux pédagogiques du *Lachès*: perspective dialectique.

Il ne sera pas nécessaire de reprendre l'analyse critique du professeur Natorp pour montrer comment le *Lachès* comprend les différents niveaux techniques, scientifiques et philosophiques de la pédagogie. Cet aspect complémentaire de l'analyse critique sera traité à partir de quelques considérations plus spécifiques.

Dès le départ, le *Lachès* formule la problématique de l'éducation sur le fond des rapports père-fils. La mise en scène du dialogue et la symbolique éducative qui la traverse est très riche. Elle correspondrait à la symbolique des objets de connaissance dans *l'Allégorie*. Les personnages sont bien campés dans leur rôle:

- les pères, Lysimaque et Mélésius, inquiets de ne point remplir convenablement leur rôle de père. Ils sont accompagnés de leurs enfants;
- les enfants qui reconnaissent Socrate et sont prêts à recevoir l'éducation qui leur convient;
- les conseillers éducateurs désignés au départ: les généraux
- et enfin Socrate, personnage central, sa maïeutique en bandoulière, conseiller éducateur par excellence.

Il y a le spectacle, prétexte introductif au débat sur l'éducation. Et à la suite de ce spectacle, le récit de Lysimaque. Cette conversation familiale et amicale autour d'un repas n'est pas innocente dans la mise en scène. Est-ce un mini-banquet? Il y a là toute une symbolique de la double fonction paternelle, nourricière, pourvoyeur des soins et de l'alimentation du corps, et la fonction sociale, éducative liée à la transmission des valeurs et aux soins de l'âme. Sans doute, cette pratique du repas renvoie aussi à des habitudes culturelles de la société grecque de l'époque, mais placée ici, au tout début du dialogue au moment où Lysimaque expose les raisons réelles de sa démarche, cela n'est certainement pas fortuit. La question éducative concerne la famille avant tout. C'est une responsabilité parentale.

La question est donc sociale et technique. Les pères cherchent le meilleur moyen pour éduquer leurs fils. Ils sont prêts à les confier à des hommes compétents chargés de poursuivre à leur place cette œuvre éducative qui leur tient tant à cœur. On retrouve là cette double préoccupation caractéristique des premières relations éducatives parents - enfants, telle que représentée dans le schéma de la page 82:

- l'appropriation du corps en vue d'une plus grande autonomie et liberté d'action;
- la socialisation du comportement faisant de l'individu une valeur pour sa société et donnant droit en retour aux considérations et honneurs dus à son rang.

Les raisons invoquées par Lysimaque pour entreprendre cette œuvre éducative correspondent à cette double exigence de l'éducation:

- on ne peut laisser les jeunes livrés à eux-mêmes et à leurs caprices. Il faut donc les former à la discipline et leur donner les moyens d'auto-contrôle nécessaires à leur épanouissement personnel. Le modèle à imiter: les grands-parents.
- de plus, il faut qu'ils puissent se faire valoir par des actions glorieuses au service de la patrie, afin d'obtenir les honneurs et privilèges associés à ces actions glorieuses.

Le combat en armes pourrait-il satisfaire cette double exigence? Cette question initiale sur les vertus pédagogiques du combat en armes est donc une question technique. La mise en langage qui permet de justifier si oui ou non cet exercice est satisfaisant appartient à un autre ordre de question.

La thèse de Nicias et la contre-argumentation de Lachès relèvent du discours scientifique. Il faut justifier par des raisons valables l'utilité d'un tel enseignement.

Le problème éthique de la valeur du «mérite», en tant qu'horizon des deux autres niveaux de discours technique et scientifique, est seulement énoncé par Lysimaque. Mais le *Lachès* ne discute pas du bien-fondé d'une telle valeur. Ce sera le mérite de Socrate de le formuler à travers la question du courage, en tant que partie de la vertu recherchée comme fin éducative.

La question que pose Socrate est radicalement neuve. Elle articule étroitement toutes les autres questions, à des préoccupations éthiques, philosophiques.

*Quel est l'objet qui puisse améliorer l'âme des jeunes?*

Il s'agit là d'une question à la fois technique et philosophique:

- technique, car il s'agit d'un objet d'apprentissage ayant des caractéristiques spécifiques;
- philosophique, parce que la question porte sur l'âme des jeunes en tant que l'âme détermine «l'esse humanum», ce qu'est l'homme dans sa nature profonde.

Toutes les autres questions qui découlent de celle-ci seront de même nature. Il faut donc trouver un maître compétent dans le traitement de l'âme. Et la détermination des critères de compétence du maître relève à la fois du domaine technique et éthique, un bon maître, de bonnes œuvres:

- sa compétence technique: quel est le maître qui l'a lui-même formé et quelles sont les œuvres qui témoignent de la compétence de ce maître?
- sa valeur morale: il faut prouver que ces maîtres ont été d'abord des hommes de mérite.

De quel mérite s'agit-il? Est-ce celui dont la patrie honore ses valeureux serviteurs? Socrate précise plus loin. S'adressant au nom de Lysimaque aux généraux qui s'aventurent dans ce métier d'éducateur, Socrate voudrait les engager face aux critères de compétence d'un bon maître.

Dites-nous l'un et l'autre, Nicias et Lachès, quel savant maître d'éducation vous avez fréquenté. Dites-nous si votre savoir vous vient d'un enseignement ou de vous-même; et, dans le premier cas, quels maîtres vous avez eus l'un et l'autre et quels étaient leurs rivaux, afin que si les affaires de la cité vous privent de loisir, nous puissions nous adresser à eux, les décider par grâce, ou contre argent, ou des deux façons, à prendre soin de vos fils et des nôtres, de telle sorte que ceux-ci ne fassent pas honte à leurs ancêtres par leur indignité. Si au contraire vous avez trouvé par vous-même la vraie méthode, apportez-nous des exemples, indiquez-nous les noms de ceux qui grâce à vous, de mauvais sont devenus bons.

Le mérite ici va plus loin que le service à la patrie. C'est la capacité d'être bon. Et le vrai maître est celui qui est capable de rendre bon le mauvais. C'est là tout le sens de la recherche de cette vertu capable d'améliorer l'âme des jeunes.

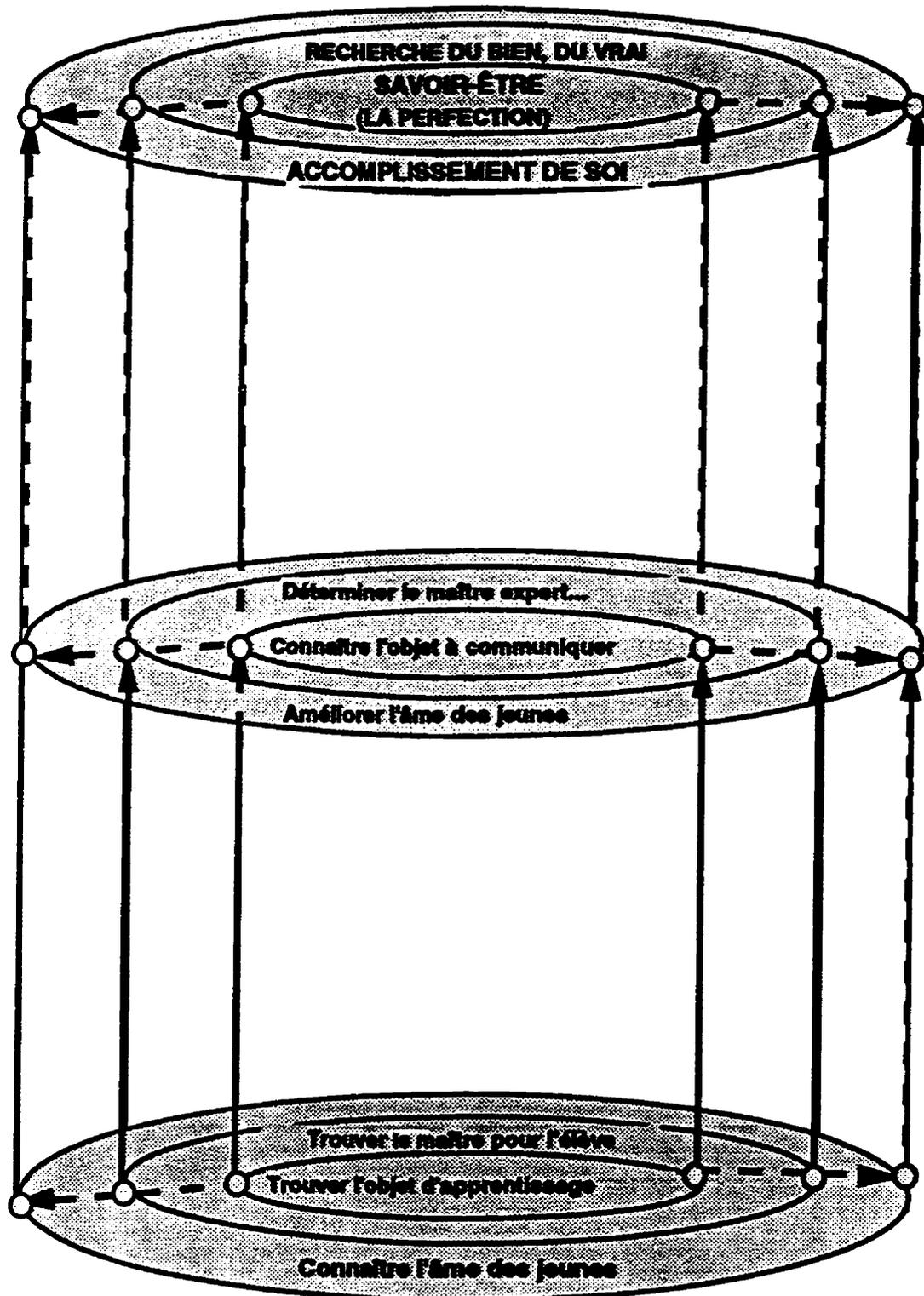
Cette vision des rapports éducatifs du maître à son disciple introduit à tous les niveaux pédagogiques cette dimension éthique qui jusqu'ici faisait défaut chez les sophistes. La glissade opérée par Socrate de la question purement technique du combat en armes vers une question fondamentalement éthique portant sur l'âme des jeunes est une poussée vers le haut. Désormais toute question pédagogique devient en même temps question philosophique, puisque l'éducation vise à rendre les hommes meilleurs qu'ils ne sont. C'est ce qu'illustre, probablement pour la première fois dans l'histoire de la pédagogie, ce dialogue du *Lachès*. La question éthique n'est pas une récusation des questions techniques ou scientifiques. Elle en

est la finalité. Socrate ne se prononce pas sur la valeur pédagogique du combat en armes. Ce n'est pas sa préoccupation principale. À partir du moment où l'on aura été capable de définir ce qu'est la vertu et de démontrer que le combat en armes favorise la vertu, la réponse sur son utilité aura franchi une étape décisive. C'est pourquoi, il ne voit pas d'inconvénient à ce que des maîtres s'occupent des affaires de la cité, pourvu qu'ils portent le bien en eux. Au contraire, la fonction du politique serait de rendre les hommes meilleurs. La perspective du mérite est renversée. Ce ne sont pas les hommes qui doivent mériter de la patrie. C'est plutôt la patrie qui doit créer les conditions favorables pour rendre les hommes bons. Dans de telles conditions, au lieu d'attendre des honneurs de la patrie, c'est plutôt celle-ci qui doit être honorée. C'est d'ailleurs pourquoi Socrate ne recherche pas les honneurs individuels. Il préfère former des citoyens aptes à faire de la patrie un espace politique convenable. Le politique sert les vertus de l'éthique. Former le citoyen, c'est créer la cité idéale afin que l'homme puisse s'accomplir dans le Bien.

L'observation attentive du tableau des conceptions politiques et philosophiques de l'éducation de la page 249, montre bien comment la fondation philosophique de la pédagogie assume et donne sens à la fondation politique. Les niveaux techniques, scientifiques et philosophiques forment un ensemble intégré à tous les niveaux.

Le tableau de la page suivante reprend celui de la page 99 appliqué au *Lachès*.

### Le *Lachès*: Les niveaux de fondation philosophique



Chacun de ces niveaux de structuration du pédagogique est lui-même constitué de trois éléments intégrés qui représentent les dimensions technique, scientifique et philosophique du niveau. En d'autres termes, à l'intérieur du niveau technique par exemple, il y a la recherche technique proprement dite, mais qui s'intègre déjà dans des didactiques expérimentales d'un premier niveau et dans un questionnement philosophique approprié. La pédagogie est donc bâtie avec ces trois éléments intégrés l'un dans l'autre:

la relation  
d'apprentissage

l'objet  
d'apprentissage

la finalité de cet  
apprentissage

Ces trois éléments constituent trois aspects d'un même niveau d'organisation du pédagogique. Un niveau désigne ainsi le point de vue à partir duquel ces divers éléments sont intégrés. Il y a donc un concept philosophique inhérent à l'organisation technique de la pédagogie. Le langage marxiste désigne par idéologie, le discours second produit par une classe sociale pour masquer ses intérêts de classe. De façon analogique, il y a une conception techniciste de la pédagogie qui se dégage de la mise en opération des objets techniques, comme objets d'apprentissage. Cette «idéologie» techniciste tient un discours qui n'est que la projection des «valeurs» techniques dans le champ de l'idéologie. C'est le discours de Nicias par exemple sur le combat en armes.

Le même raisonnement est valable pour les niveaux scientifique et philosophique, de telle sorte qu'il existe un ordre de valeurs dans la mise en opération des idées pédagogiques. Ainsi, que le combat en armes conduise aux honneurs et au mérite de la patrie, valeurs qui conviennent à ce premier niveau d'apprentissage, c'est bien, mais cela ne suffit pas. Ces valeurs patriotiques sont elles-mêmes subordonnées aux valeurs supérieures de la vertu et du Bien comme valeurs d'accomplissement de soi. Chaque niveau a donc ses caractéristiques propres et des valeurs qui lui sont attachées.

#### Au niveau technique:

- ① L'homme est un être de besoin. Et contrairement à l'animal, il doit apprendre à les satisfaire. C'est la base de l'éducation: appropriation de soi et socialisation du corps à travers des objets d'apprentissage. Le *Lachès* illustre ce rapport à l'objet comme point de départ du processus d'apprentissage. *Nous devons chercher d'abord quelle est la chose pour laquelle nous avons besoin d'un maître. C'est la*

première demande de Lysimaque aux généraux: *si vous connaissez quelque science ou quelque exercice qui puisse être recommandé à des jeunes gens. C'est le point de départ technique de l'éducation, et ce que recherche Lysimaque, c'est un objet d'apprentissage convenable.*

- ② Mais au cœur de toute éducation: la relation pédagogique, celle qui prend la relève de l'amour des parents et prolonge sur le plan technique leur responsabilité parentale. *Lysimaque et Mélésias nous ont appelés à délibérer au sujet de leurs fils pour les aider à rendre leurs âmes aussi parfaites que possible. Plus loin, Lysimaque ajoute à cette demande de conseil, une demande d'association.*

*Nous devons chercher d'abord s'il est quelqu'un d'entre nous qui soit compétent sur le sujet en discussion. C'est le sens de la démarche de Lysimaque et Mélésias auprès des généraux: Nous avons pensé d'abord que vous étiez bons juges en la matière et que votre opinion formée, vous serez assez francs pour nous la faire connaître.* Question technique concernant la relation pédagogique, car c'est aussi dans cette toute première phase de l'éducation que cette relation s'établit. Et Socrate détermine les critères de compétence du maître. Cependant, il n'y a pas dans le temps de préséance de l'objet sur la relation. Le «d'abord» dans les deux cas indique qu'il s'agit là d'un élément premier, principe de recherche pédagogique. Tout objet d'apprentissage ne peut se concevoir que dans le cadre d'une relation pédagogique.

- ③ Finalement, toute cette action éducative vise l'âme des jeunes. *Notre recherche sur la valeur de cette étude a pour fin l'âme des jeunes... C'est la dimension philosophique de ce niveau. Voici nos deux fils... nous voulons prendre le plus grand soin de leur éducation... pour en faire des hommes de mérite.* Ce que recherche Lysimaque, c'est l'éducation de ses fils pour en faire des hommes de mérite. Sa réflexion sur la nature du mérite ne va pas plus loin que celle de l'opinion commune. Le mérite est lié aux actions glorieuses.

Socrate dépasse cette première notion du mérite politico-militaire. L'éducation doit viser l'amélioration de l'âme. Il faut d'abord connaître la nature de l'âme si on veut l'améliorer; fondation psychologique du pédagogique.

### Le niveau scientifique

C'est le niveau qui donne ses assises théoriques au niveau technique.

- ① Il faut donc une connaissance approfondie de l'objet à transmettre. C'est là tout le fondement de la didactique en tant qu'elle permet de connaître l'objet et le mode de transmission qui lui convient. *Quelle est la partie de la vertu où paraît tendre l'apprentissage du combat en armes? ... C'est le courage... Qu'est-ce que le courage? Dans sa recherche du mérite pour ses enfants, Lysimaque avait identifié le combat en armes comme objet d'apprentissage. Sa question porte sur cet objet. Est-il utile oui ou non pour des jeunes d'apprendre l'art du combat armé?*
- ② Ensuite, qu'est-ce qui rend le maître compétent en lui-même? Il faut donc trouver qui est expert dans le traitement de l'âme. Comment? en déterminant des critères de compétence... *quels maîtres nous avons eus et prouver que ces maîtres étant d'abord des hommes de mérite eux-mêmes...* Chez Lysimaque et Méléstias, les critères de compétence qu'ils avaient utilisés dans le choix des généraux se rapportaient à leur jugement (*nous avons jugé*) et à l'opinion commune qui faisait confiance à des «militaires de carrière et de mérite» pour se prononcer sur le type d'éducation politico-militaire qu'il fallait donner à des jeunes.
- ③ Cependant, cette connaissance de l'objet et ce maître expert travaillent pour améliorer l'âme des jeunes. C'est de nouveau la dimension philosophique de ce niveau... (*Il serait coupable de refuser son aide à qui désire devenir meilleur*), Chez Lysimaque et Méléstias, «devenir meilleur» se confond avec la recherche du mérite et au perfectionnement des vertus du corps tel que cela ressort du discours de Nicias sur l'utilité du combat en armes.

### Et enfin le niveau philosophique

- ① Le niveau philosophique, c'est le lieu de la réalisation de soi, à travers le savoir-être, résultat d'un long processus d'apprentissage de la connaissance de la vertu. Ce niveau est absent dans la demande originelle des parents. L'objet d'apprentissage qui permet d'atteindre la perfection, le savoir-être, c'est la vertu. Il faut donc *connaître d'abord ce qu'est la vertu*. (Plus tard, dans le *Protagoras*, Platon reprendra cette question de l'enseignement de la vertu. *La vertu peut-elle s'enseigner?*)

- ② Ce savoir-être, cette perfection est liée au Bien et à la Vérité auxquels l'homme aspire. Toute connaissance, quelle qu'elle soit, est avant tout connaissance du Bien, tel que transmis par le maître compétent et assumé par le disciple (*chercher d'abord pour nous-mêmes et ensuite pour ces jeunes gens, un maître aussi parfait que possible*). Et tout apprentissage vise à former l'homme de bien.
- ③ C'est ce qui permet l'accomplissement de soi à travers l'acquisition de la vertu qui permet d'atteindre la perfection, le terme ultime de toute pédagogie (*procurer à leurs fils une vertu dont la présence puisse perfectionner leur âme*).

Le *Lachès* montre donc qu'à tous les niveaux de la pédagogie il y a un sens éthique qui lui est attaché.

Cependant, si le *Lachès* met en scène des personnages réels et montre les difficultés de l'éducation, plus loin, Platon reviendra sur ce thème et dans une magistrale épopée pourra compléter ce que le *Lachès* laisse en projet:

- les conditions dans lesquelles vivent les hommes
- les difficultés à se laisser éduquer.

Quelle est donc la condition naturelle des hommes en ce qui a trait à l'éducation ?

Question laissée sous-entendue dans le *Lachès*. L'étude de l'*Allégorie de la caverne* nous fournira des éléments de réponse.

## **9. L'Allégorie de la caverne.**

### **9.1. Introduction générale**

*L'allégorie de la caverne* représente l'un des plus grands chefs-d'œuvre de la littérature philosophique. Admirablement bien construit, le texte est riche en images et en métaphores. Objets de multiples compréhensions parfois divergentes, ces prisonniers de la caverne ont animé toutes sortes de débats sur l'interprétation à donner à leur triste condition d'existence.

Extraite du début du septième livre de la *République*, l'*Allégorie* appartiendrait à l'oeuvre politique de Platon. Les hommes sont "aliénés". Ils croupissent dans l'ignorance de leurs préjugés et traînent leurs lourdes chaînes dans les bas-fonds de la misère et de la décrépitude. Il leur faut un libérateur pour les conduire vers le Soleil du Bien et de la Liberté. Et voici que l'on arrache l'un de ces prisonniers de ses chaînes et de la noirceur de sa déchéance. Il gravit péniblement la pente escarpée qui le conduit vers la lumière. Progressivement, il ouvre les yeux. Et là, il voit. Il contemple le ciel et il est ébloui par les rayons qui éclairent le monde réel. Puis, resplendissant de vérité et de générosité, appartenant désormais aux valeurs du Vrai et du Bien, il retourne dans cette obscure caverne pour libérer ses frères. Il s'efforce de les détacher et de leur ôter ces boulets qui les entravent et les maintiennent prostrés dans leur ténébreuse condition. Mais sa splendeur est mal comprise et les propos qu'il tient, loin de rassurer ces êtres déçus, finissent par le faire passer pour un illuminé. Finalement, le libérateur est pris à parti, jugé, condamné et exécuté.

N'est-ce pas là le sort fait à Socrate? Et plus tard, celui qui sera fait à Jésus-Christ et à tous ces libérateurs d'humanité qui prennent sur leurs épaules la misère humaine? Ceux qui veulent libérer les hommes malgré eux des entraves de l'aliénation risquent d'être les premières victimes des aliénés. Oeuvre politique par excellence, *l'Allégorie de la caverne* est à la fois une analyse de la condition humaine et une leçon d'apprentissage pour tous les philosophes libérateurs qui s'engagent, au péril de leur vie, dans ce combat pour la liberté de leurs frères. Elle indique les difficultés d'une démocratie qui prétend gouverner avec la loi du nombre et qui additionne le suffrage du simple ignorant à celui du maître compétent plus avancé que d'autres sur le chemin du Bien et de la Vérité. Mais elle met le doigt sur les écueils d'un

gouvernement aristocratique qui voudrait imposer sa loi à des sujets encore soumis aux obscurs désirs des sens et des intérêts immédiats. La conquête du Bien est oeuvre de prudence et de pédagogie.

Cependant, *l'Allégorie de la caverne* dépasse cette simple lecture politique. Il s'agit d'un texte philosophique qui renvoie à une double théorie de l'éducation et de la connaissance intégrée dans une vision politique de l'homme.

Platon introduit son allégorie en donnant le sens global du texte. Il s'agit d'une *représentation* de notre condition humaine en ce qui a trait à l'ignorance et à l'instruction. Puis, il commence son récit. Dans le cadre de *l'Allégorie*, nous distinguons trois moments précis, liés à la théorie de la connaissance et à l'apprentissage du Savoir et du Bien:

- une première analogie sur la condition humaine;
- une seconde réflexion sur la véritable nature de notre ignorance et sur les difficultés d'accéder à la connaissance;
- un troisième niveau de contemplation sur le Bien et le Vrai.

À ces trois paliers sur l'échelle de la connaissance et de l'instruction, il faut ajouter un quatrième moment qui renverse le processus d'ascension et ramène au point de départ le mouvement de la connaissance. C'est le retour à la caverne. On peut identifier cette dernière étape comme étant le temps de la vérité politique, la descente aux enfers ou la difficulté de communiquer la Vérité et le Bien aux frères enchaînés. Ce dernier moment traduit l'impossibilité d'une libération par les seules voies de la transmission du savoir:

*La science ne s'apprend pas de la manière dont certaines gens le prétendent. Ils se vantent de pouvoir la faire entrer dans l'âme où elle n'est pas, à peu près comme on donnerait la vue à des yeux aveugles. (Platon: L'Allégorie de la caverne)*

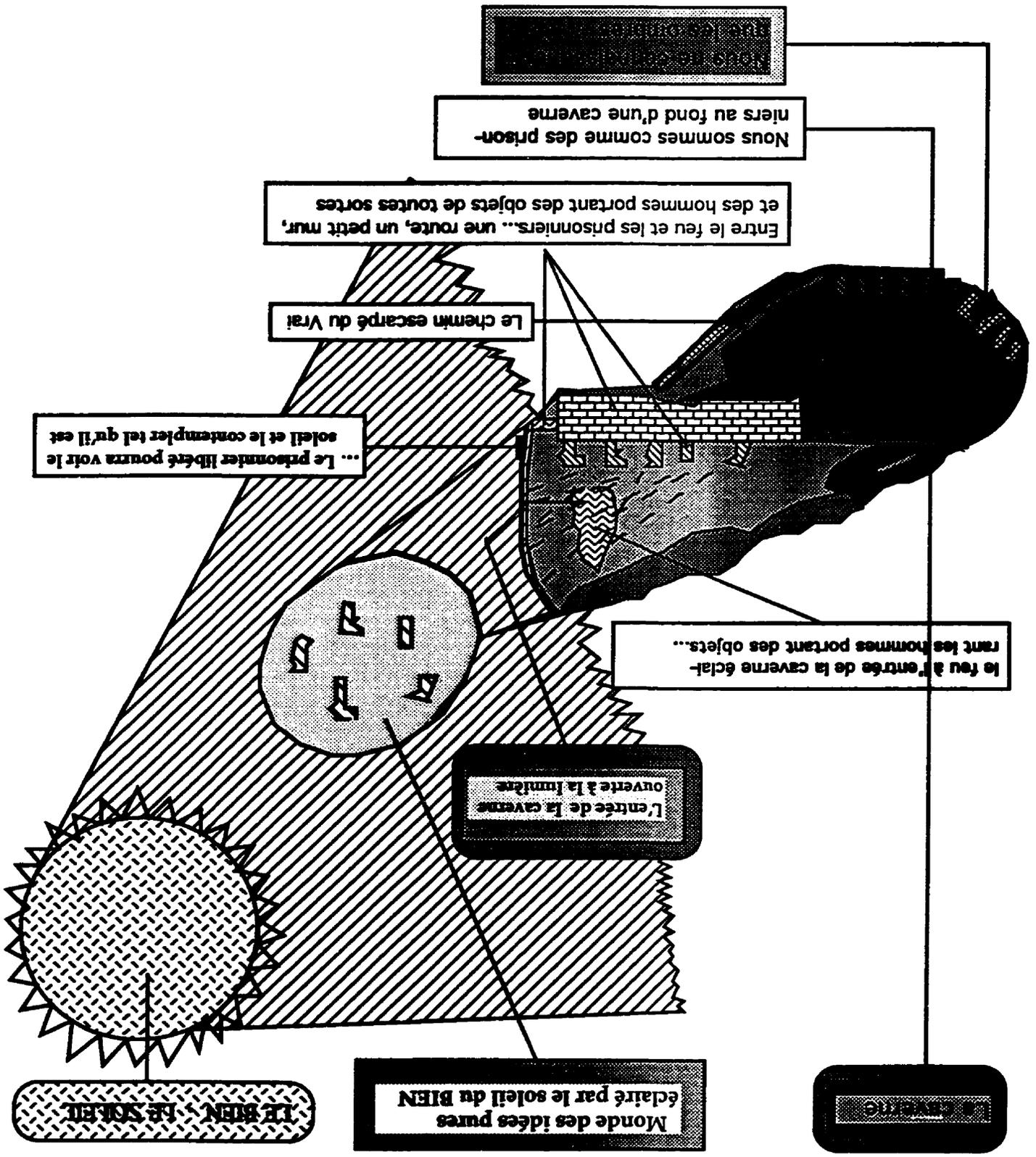
Et ces yeux aveugles, ce sont ceux de nos prisonniers dans la caverne.

Ainsi, dans le cadre de la théorie de la connaissance, nous pouvons distinguer trois niveaux de savoir à l'intérieur de deux mondes: le monde des apparences sensibles, des ombres et de l'opinion, et le monde intelligible, celui des objets réels et de la contemplation du Vrai et du Bien. Le tableau de la page suivante nous permet de représenter l'*Allégorie* et ses différents niveaux de savoir:

- — celui de la caverne et des ombres projetées à partir du feu et du muret;
- — le monde des idées pures éclairées par le Soleil de vérité;
- — l'idée du Bien symbolisée par le Soleil éclairant toutes choses.

Et, en conclusion, la leçon politique à tirer de cet enseignement:

- le prisonnier récalcitrant, libéré enfin des ténèbres du monde d'ici-bas et s'avancant sur la voie du Bien. Il sera occis plus tard par ses frères déchaînés contre lui et son discours de libération.



## 9.2. Interprétation générale de l'Allégorie: les différents moments du récit.

L'analyse de texte commence par une interprétation générale du récit. Cela s'avère nécessaire, car dans le genre littéraire allégorique, il faut interpréter, c'est-à-dire trouver le sens de ce qui n'est pas immédiatement donné. L'interprétation d'un texte peut varier d'un commentateur à un autre, suivant la compréhension que chacun se fait du texte. Cependant, certaines interprétations tiennent davantage compte de l'ensemble des éléments du texte et se rapprochent de sa vérité.

Dans cette analyse interprétative, la tâche consiste à dégager les principaux moments du récit. Nous voulons retracer le déroulement chronologique de cette histoire et marquer les temps successifs qui enchaînent les différents tableaux décrits par l'Allégorie. Nous en voyons trois, plus celle qu'ajoute Platon en guise de leçon politique à tirer de l'aventure du héros (*Imagine encore.*) L'Allégorie s'achève elle-même sur une instruction. Elle est à la fois une représentation et une leçon.

### ●. Représentation de la condition humaine dans son état lamentable de déchéance.

Les prisonniers sont au fond de la caverne. Ils sont attachés et ne peuvent voir que les ombres des objets projetées par le feu en arrière d'eux. Au-dessus du muret, apparaissent ces objets transportés par des hommes, cachés par le muret. Les hommes marchent, parlent. Les ombres défilent et projettent des échos. Les prisonniers les perçoivent et les entendent. Ils attribuent à ces ombres les causes de leur perception. Comme le sont les réalités virtuelles produites par nos cerveaux sous influence, ces ombres finissent par devenir pour nos prisonniers les seules références qui donnent sens à leur abjecte condition.

### ●. Représentation de la condition humaine relativement à l'instruction et à la recherche du Vrai.

Le second temps commence dans la caverne même. Une route encore grisâtre glisse le long de la paroi interne de la grotte et permet à un prisonnier récalcitrant de sortir des ténèbres. On commence par le détacher et lui faire tourner la tête vers la lumière. Il entrevoit les objets. Habitué à la noirceur, il ne peut se résigner à voir autre chose que le noir et à entendre autre chose que des échos. Sa vision s'ajuste au fur et à mesure qu'il grimpe la route escarpée qui longe les côtes rocailleuses de sa grotte. Il dépasse le muret et aperçoit enfin les objets réels. Nouvel ajustement. Mais on l'oblige. On le force. On le pousse à aller plus loin. Et il sort de la caverne. Et là, il

se trouve en pleine lumière. Il ferme les yeux pour ne pas les blesser. Enfin, il peut observer les objets tels qu'ils sont dans leur pureté, dans leur beauté.

Ce deuxième temps indique bien les processus d'instruction et d'apprentissage. Livré à elle-même, l'âme déchue ne peut se libérer de sa caverne. L'instruction est le fait d'une intervention externe, d'un maître qui vient l'aider à sortir, à s'extirper de son état caverneux. L'éducation dans sa signification première indique bien ce mouvement de sortie. Éduquer vient de deux mots latins: *ex* et *ducere* qui signifient *conduire hors de*. La maïeutique socratique est éducation, libération. Socrate conduit son interlocuteur à la recherche du vrai. *On est forcé* nous dit Nicias dans le *Lachès*... On doit *se laisser ramener* (se laisser traîner). *Socrate ne vous lâche pas*, ajoute-t-il. L'*Allégorie* ne dit pas autre chose: *on ne le lâche pas avant de l'avoir traîné jusqu'à la lumière du soleil*. L'instruction est arrachement, violence contre cette double ignorance qui nous enchaîne à nos ombres, à nos préjugés et aux opinions toutes faites.

#### ● Représentation de la condition humaine relativement à la connaissance du Bien.

Et enfin, le troisième temps! Le prisonnier est libéré de la caverne. Le soleil l'éblouit, le comble. Il voit. Il contemple. Il comprend tout. Et il devient lui-même resplendissant de soleil et de vérité.

Ce troisième temps marque l'accomplissement de ce moment privilégié de vérité. C'est la reconnaissance du Bien. C'est en même temps la connaissance absolue, connaissance de la cause suprême qui gouverne l'univers et les hommes. C'est la fin de l'instruction. C'est aussi la fin de la représentation de notre condition relativement à l'ignorance et à l'instruction.

#### ● Leçon finale: de la difficulté de transmettre la vérité aux enchaînés de la double ignorance.

Au comble de la joie, il pense à ses compagnons. Légitimement, il désire les libérer. Il redescend dans la caverne. Pour son malheur hélas! Triste fin pour ce libérateur incompris. C'est le quatrième temps. C'est le temps corollaire de l'introduction. Nous sommes encore dans l'allégorie. Mais les étapes qui déterminent le chemin du Savoir sont terminées.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une conclusion des étapes de l'instruction. Cette conclusion, Platon l'a déjà formulée dans le troisième temps: *Après cela, il en*

*viendra à conclure...* Nous sommes quelque peu au-delà du processus d'éducation. Le *connais-toi toi-même* et la maïeutique ont fait leur œuvre. La contemplation du Bien et du Vrai est le terme ultime de la connaissance. Le bonheur pour soi est accompli. Mais il y a la Cité, la caverne des ombres, les voisins, les citoyens dangereusement enfermés dans leur double ignorance. La leçon de *l'Allégorie* est politique. Elle marque le moment du refus, la séparation radicale du Juste, du Vertueux et de ceux qui appartiennent au commun et sont rivés au monde de l'ignorance et des apparences.

### 9.3. Les différentes parties du texte et leur interprétation: essai d'analyse structurale:

Afin de valider notre interprétation, nous devons retrouver les différentes parties du texte qui coïncident avec les temps indiqués dans notre lecture de ce conte philosophique. Ainsi, il nous faut distinguer:

- la présentation générale de l'Allégorie;
- les trois temps liés à la théorie de la connaissance (ignorance et instruction);
- la fin de l'Allégorie marquée par le retour à la caverne (le sens politique).

Pour faire notre analyse, nous identifions ces différentes parties à l'aide des locutions qui indiquent le passage d'un temps à un autre.

#### 9.3.1. L'introduction: l'Allégorie en tant que représentation de notre condition.

L'Allégorie commence par se présenter elle-même. L'introduction donne le sens global de la métaphore du récit. *Maintenant, repris-je, représente-toi de la façon que voici l'état de notre nature relativement à l'instruction et à l'ignorance.*

Cette introduction n'est pas elle-même métaphorique. Elle sert à présenter le sens général de l'Allégorie et à donner le sens de la représentation. Notez le début du paragraphe: chacun des termes utilisés a son importance:

<b>Maintenant,</b>	<i>Indication d'un moment particulier, qui marque une certaine rupture, un certain progrès par rapport à ce qui précède.</i>
<b>repris-je,</b>	<i>Marque la continuité... Ce qui suit s'insère dans ce qui précède.</i>
<b>représente-toi</b>	<i>Il s'agit d'une représentation globale.</i>
<b>de la façon que voici</b>	<i>Cette métaphore se présente sous la forme de tableaux (imagine-imagine-toi) et de récit (considère-considère maintenant).</i>
<b>l'état de notre nature</b>	<i>L'objet de l'Allégorie porte sur ce que nous sommes en tant qu'êtres humains.</i>
<b>relativement à l'instruction et à l'ignorance.</b>	<i>C'est le propos de l'Allégorie... Il s'agit d'un examen qui considère le passage de l'ignorance à l'instruction, ou comment faire sortir l'instruction de l'ignorance.</i>

### 9.3.2. Les trois temps qui décrivent notre condition relativement à l'ignorance et à l'instruction.

#### Premier temps:

##### De la condition humaine dans son état de déchéance.

*Figure-toi...* C'est le début de l'*Allégorie* proprement dite. Maintenant Platon parle au figuré. Il imagine, il dessine une caverne et des prisonniers. Mais il procède de manière ordonnée, par étapes.

*De la condition humaine dans sa déchéance.* Ce premier paragraphe décrit la caverne et ses habitants. C'est la condition humaine dans son état de déchéance. Noter les deux références à l'image:

*Figure-toi...:* cette première description nous dépeint comme des cavernes. Nous sommes des prisonniers.

*Imagine....:* c'est le préambule du processus de connaissance. Nous n'avons pas accès aux objets réels.

*De la condition humaine dans son mode de connaissance actuel.* Le second paragraphe identifie le mode de connaissance de cet état. C'est un temps second. Notez encore le *maintenant*: *Figure-toi maintenant...* Ce premier temps débouche sur une double conclusion liée aux deux aspects de notre condition.

La première est une conséquence de notre déchéance. C'est la caverne peinte en noir dans le temps 1. Ces *étranges prisonniers* vivant dans ce monde souterrain nous ressemblent. Cette conclusion introduit la seconde. Celle-ci est liée au mode de représentation que nous nous faisons de la réalité. Notre connaissance est équivalente à notre statut de cavernes. *Nous ne connaissons que des ombres.* Nous ne nous connaissons pas nous-mêmes et nous jugeons mal nos voisins. Quant aux objets extérieurs, nous ne saisissons que leurs apparences. Nous sommes enfermés dans ce qui nous paraît être la réalité. C'est la double ignorance. Nous avons des oeillères qui nous empêchent de voir autre chose que nos préjugés. Nous pensons savoir. Nos préjugés sont notre prison. De plus, tout ce que ces préjugés nous offrent en guise d'objets de connaissance, ce ne sont que des apparences.

— Nos préjugés nous offrent de faux savoirs. C'est notre première ignorance.

— Nous sommes enfermés dans nos préjugés. C'est notre seconde ignorance.

La seconde est la pire des deux. Elle résiste au changement. Elle nous fait prendre les ombres pour la réalité sans savoir que ce sont des ombres. L'instruction doit commencer par casser cette carapace afin de libérer nos esprits et nous rendre disponibles pour accueillir le vrai.

### **Deuxième temps:**

#### **De la difficulté d'accéder à la connaissance du Bien et du Vrai**

Ce deuxième temps est introduit par une considération globale qui donne le sens d'une première intervention. La déchéance de l'âme entraîne une maladie dégénérative. Le diagnostic est clair: malade d'ignorance. Il faut donc délivrer celle-ci de son obscure prison afin de lui procurer le traitement approprié.

*De la difficulté d'affronter le monde réel.* Le second temps s'ouvre ainsi sur la perspective pour l'âme d'être libérée de ses chaînes et de sortir de la caverne. *Considère maintenant*, introduit cette première description du deuxième temps. Difficile de se libérer des habitudes et de s'élever vers la vraie connaissance. Nos préjugés sont tenaces. Ils nous tiennent autant sinon plus que nous ne tenons à eux. Nous n'arrivons pas à les remettre en question. Ils nous déterminent. En effet, celui que l'on détache des fers ou qu'on veut libérer des chaînes de l'esclavage ne se résout pas à la liberté. La force de l'habitude l'invite à la prudence et à la passivité. Il a de la difficulté à croire qu'il existe une autre condition d'existence plus favorable que la sienne. Il lui est difficile de se mettre debout. Ses jambes sont endolories, il est courbaturé. Il ne peut admettre que regarder tout autour de soi et voir clair vaut mieux que cette condition de prostration qui a été jusqu'alors son lot quotidien.

*De la nécessité d'une aide extérieure pour avancer sur le chemin de la vérité.* *Et si repris-je*, marque le début de cette nouvelle étape avec l'intervention du *on*, sans autre précision que cette indétermination. C'est ici que commence l'aventure de notre héros. Double aventure. Aventure sur le chemin de l'instruction, mais aussi aventure politique. Platon prépare déjà sa leçon finale. Il rattache cette partie de son récit à ce qui précède. Platon utilise deux expressions similaires mais avec des nuances différentes. *Et maintenant, repris-je*, au début du texte introduit toute l'Allégorie; *Et si, repris-je*, placé ici, lorsque débute la libération de notre prisonnier, introduit une nouvelle dimension du récit. Le *maintenant* indique

une actualisation du récit sous forme de tableau descriptif par opposition au *si* qui renvoie plutôt à un récit sous forme d'aventure. Le *maintenant* est statique, plus synchronique que le *si* qui introduit une dynamique nouvelle, une diachronie.

Notre homme est arraché à sa condition d'aliénation ténébreuse et mis sur le chemin de la lumière. Mais les symptômes du mal persistent. Il éprouve quelques difficultés d'adaptation. Il voit sombre et n'arrive pas à distinguer les objets. Mais bientôt, il découvre le monde réel, puis il admire les corps célestes, la nuit, à la lumière blafarde de la lune et des étoiles. Enfin, il peut regarder le soleil en face.

Avec la contemplation de la lumière s'achève le processus de formation ou d'ascension vers la vérité. Le prisonnier s'est libéré des ombres et des dernières tâches qui obstruaient sa vision. Il ne reste plus rien de son état de caveur. Il est devenu un nouvel homme, un homme libre. Le troisième temps traduit ce nouvel état. Il n'y a plus de violence, mais reconnaissance, ressouvenir.

### Troisième temps:

#### De la contemplation du Soleil du Bien et de la Vérité

Le troisième temps achève ce que les deux autres avaient commencé. Platon le signale par le jeu des expressions: *Considère maintenant* et *À la fin, j'imagine*. On peut encore séparer deux moments dans ce troisième temps.

**La contemplation du SOLEIL: le BIEN, le VRAI Absolu (À la fin, j'imagine).**

La description s'achève. Elle est rendue à la fin de l'ascension. La formule change. Comparons les deux expressions: *Considère maintenant* qui introduit le deuxième temps et *À la fin, j'imagine* qui marque le troisième temps. *À la fin* s'oppose à *maintenant* comme *j'imagine* s'oppose à *considère* et le *je* au *tu* sous-entendu de *considère*....

Maintenant	À la fin
(tu)	(je)
considère(s)	imagine

Cette opposition dans l'expression des images indique bien que cette dernière étape est la clôture de l'Allégorie. Nous sommes à la limite de l'image et du concept, à la frontière de l'allégorie et de la théorie, là où la fiction côtoie la réalité et permet au lecteur de bien saisir le sens ultime de la métaphore. Ce n'est plus Glaucon qui

*imagine*; c'est Platon qui déduit<sup>1</sup>, c'est-à-dire qui *imagine* (et là le sens est métaphorique dans la métaphore elle-même) que notre prisonnier voudra et sera heureux de contempler le soleil.

Le monde du Bien est inaccessible au commun des mortels. Mais pour celui qui arrive à se libérer de ses chaînes et trouve un maître compétent capable de l'aider à escalader les falaises de la Vérité, il trouve son bonheur dans la contemplation du Vrai et du Bien. Il devient un homme libre, capable de se soustraire des contraintes de l'opinion des sens et des désirs tumultueux du corps.

*Après cela, il en viendra à conclure...*

C'est la reconnaissance de la supériorité indéniable du monde du soleil sur celui de la caverne et le plaisir de goûter aux joies de la connaissance suprême. Il s'agit d'une conclusion. Le bonheur de la contemplation du Bien s'accompagne de la sagesse, de la connaissance du Vrai. Il y a là une succession dans l'ordre du Savoir. Connaître, c'est avant tout connaître le Bien. La connaissance de la science est une conséquence de celle du Bien. C'est ce que Lachès concède à Socrate. Cela prend, dit-il, *l'honnêteté du maître* pour qu'il soit convaincu de sa compétence. Homme de bien, homme de mérite, donc apte à enseigner la vertu.

### 9.3.3. La leçon finale:

#### De la difficulté de transmettre le BIEN

*- De la responsabilité de l'homme libéré...*

L'Allégorie s'achève sur un échec. *Imagine encore*. La leçon s'adresse de nouveau à Glaucon. Ce n'est plus de l'ordre de la déduction. Le récit retourne à l'image originelle, au sens premier de l'Allégorie. Le libre se rend prisonnier, «s'incarne» dans la déchéance humaine pour sauver ses frères. Il redescend dans la caverne. Il reprend sa place de prisonnier, à côté des autres. Le processus s'inverse. Cette fois-ci, ce sont les ombres qui l'aveuglent. Il ne voit plus. Et là, le dialogue s'attise. Il devient confrontation entre lui et eux: lui, pour ne pas sombrer dans l'aveuglement de l'ignorance caverneuse; eux pour éviter le saut dans cet inconnu qui leur fait peur. *Il entre de nouveau en compétition*, dit Platon. *De nouveau*, ce qui signifie qu'il l'a déjà été, probablement lors de son premier séjour.

<sup>1</sup> Notez que ce changement de style commence dans la séquence précédente qui marque les étapes progressives de l'acquisition de la vérité: *Il aura, je pense, besoin d'habitude pour voir...*

*Et si quelqu'un tente de les délier...* On imagine bien qu'il s'agit du faux prisonnier revenu de son escapade extérieure. Auparavant, lors du deuxième temps, c'était un «on», sans autre détermination qui avait forcé le prisonnier à sortir de la caverne. Ce «on» est devenu quelqu'un. C'est plus précis, car *quelqu'un* ne renvoie pas à n'importe qui, mais à celui qui est désigné pour accomplir une action particulière, mais ce *quelqu'un* est encore indéterminé, pronom indéfini. Il ne fait pas partie de la bande des enchaînés de la première heure que décrivait Platon au début de l'*Allégorie*. Il est devenu corps étranger, danger public, subversif dirait-on maintenant, menace pour la sécurité intérieure de l'État. L'accusation qui le condamne porte sur sa nouvelle vision des choses. Il ne croit plus aux ombres. *Sa vue est ruinée*. Et ce qu'il propose est tellement loin de l'expérience commune et des opinions admises que cela prête à rire. Et la fin tragique du libérateur vient sceller cette profonde incompréhension qui oppose les prisonniers à leur prophète à l'esprit dérangé. Et si *quelqu'un...* Platon ne désigne pas l'ancien prisonnier. La mise à mort concerne quiconque tente de délier les hommes de leur chaîne. Allusion à Socrate, certes, mais avertissement, à tout artiste de la parole et du savoir, du sort qui l'attend s'il prend le risque de s'aventurer dans ce travail de libération sans la technique adéquate correspondant à ce genre d'activité subversive.

Dans l'interprétation qui accompagne l'*Allégorie*, Platon précise le sens de cette leçon finale. *Toute âme possède la faculté d'apprendre* mais *cet organe de la science* (les facultés de l'âme) est enchaîné. Il ne s'agit donc pas de le lui donner, mais de le réorienter vers le Bien.

*Tout l'art, repris-je, consiste donc à chercher la manière la plus aisée et la plus efficace dont l'âme puisse exécuter la conversion qu'elle doit faire.*

Il y a une sorte de fatalité dans cet imaginaire tragique qui empêche l'homme libre d'être sauvé de la déchéance pour lui-même, sans considération de ses frères enchaînés. Le *encore* ajoute cette dernière touche tragique à la fatalité.

Nous confrontons la connaissance absolue du Bien à la sombre existence des damnés de l'ignorance. La condamnation du rédempteur, bien que symptôme d'un malaise profond dans cette caverne de la Mort, reflète le refus des hommes de soumettre leur condition de vie aux exigences du Bien et de la Vérité.

- Voilà précisément, mon cher Glaucon, l'image de notre condition. Cette dernière formule est corrélatrice à celle qu'utilise Platon pour introduire l'*Allégorie*. On peut noter la similitude des termes: *Représente-toi l'état de notre nature...* en introduction, et *Voilà l'image de notre condition*, en conclusion. C'est la fin du récit allégorique.

## 9.4. Tableau de synthèse générale de l'Allégorie.

Ce tableau reprend sur quatre colonnes l'analyse précédente:

- la première colonne présente les temps du récit;
- la deuxième, les parties correspondantes du texte;
- la troisième, le sens de cette partie;
- la quatrième donne l'interprétation de l'aspect de la théorie de l'instruction et de la connaissance (ainsi que de la leçon politique finale) que présente l'Allégorie.

<b>INTRODUCTION DE L'ALLÉGORIE</b>			
<b>Présentation générale</b>	<i>Maintenant, repris-je... ignorance.</i>	Représentation de la condition humaine	Théorie de la connaissance et leçon politique
<b>PREMIER TEMPS:</b> De la condition humaine dans son état de déchéance			
1 <sup>er</sup> aspect: De la condition humaine	<i>Figure-toi...je vois cela dit-il.</i>	Les hommes sont comme des prisonniers au fond d'une caverne.	L'âme prisonnière du corps et du monde sensible
2 <sup>e</sup> aspect De la condition humaine dans son mode de connaissance déchu	<i>Figure-toi maintenant ... C'est de toute nécessité.</i>	Ils n'ont accès qu'à des ombres qu'ils prennent pour la réalité.	L'âme est enfermée dans la double ignorance des opinions et de ses propres préjugés.
<b>DEUXIÈME TEMPS:</b> De la difficulté d'accéder à la connaissance du vrai			
1 <sup>er</sup> aspect: De la difficulté d'affronter le monde réel.	<i>Considère maintenant... Assurément</i>	Nous résistons au changement et avons peur de la vérité.	Les hommes se complaisent dans la double ignorance.
2 <sup>e</sup> aspect Nécessité d'une aide extérieure pour casser l'ignorance et ouvrir la voie à l'instruction.	<i>Et s i, repris-je... sans doute</i>	Le chemin de la vérité est rude et escarpé... Seul un petit nombre y a accès.	Nécessité d'un maître compétent pour aider l'âme à se libérer de la double ignorance.

Tableau de synthèse générale de l'Allégorie (suite).

<b>TROISIÈME TEMPS:</b> <b>De la contemplation du soleil du BIEN et du VRAI</b>			
<b>1<sup>er</sup> aspect:</b> La contemplation du soleil du BIEN	À la fin j'imagine... tel qu'il est	La dernière étape de l'instruction, c'est la découverte du Soleil, source de toute lumière.	La recherche de la vérité s'achève dans la contemplation du Bien et du Vrai.
<b>2<sup>e</sup> aspect</b> La reconnaissance du soleil comme cause absolue de toutes choses	Après cela... vivre de cette façon-là.	Le Soleil, le Bien Absolu, c'est Lui qui éclaire toutes choses.	La découverte du Bien, c'est en même temps la connaissance du Vrai.

Retour au monde des ombres pour sauver les autres	<i>Imagine encore... Assurément.</i>	Nécessité morale de libérer les autres de leurs chaînes en leur communiquant le Bien et le Vrai	La libération est un phénomène collectif et non une ascension purement individuelle.
Fin de l'aventure du héros... Fin du récit...	<i>Et s'il lui faut... image de notre condition.</i>	Difficulté de vouloir libérer les hommes de leur ignorance... (Activité subversive et dangereuse)	La transmission du savoir libérateur est un art. Enseigner le Bien et le Vrai n'est pas donné à n'importe qui.

### 9.5. Exercice d'interprétation de différents symboles de l'*Allégorie*.

**L'*Allégorie* de la caverne** se présente comme une architectonique à deux niveaux: la cave, le sous-sol aménagé en prison, et les étages supérieurs. La cave, c'est la caverne, et les étages supérieurs sont les deux paliers du monde intelligible, celui du monde des idées et, par-dessus tout, celui du Soleil, du Bien éternel. Mais pour gravir les échelons qui mènent d'un étage à l'autre, le prisonnier libéré doit franchir des étapes et se soumettre à des rituels de purification qui lavent sa vision des derniers restes de l'obscurité qui obstruait son regard. *L'Allégorie de la caverne* est ainsi une peinture de la condition humaine. Elle dépeint l'homme dans sa détresse profonde, mais l'invite à dépasser cette détresse pour apercevoir cet horizon de lumière et de liberté ouvert au-dessus de lui.

*L'Allégorie* est une leçon philosophique. Elle nous apprend à mieux nous comprendre en tant qu'êtres humains. Mais pour avoir accès au sens intégral de ce que le texte propose, il faut le décoder, retrouver les équivalences qui permettent de reconnaître les sens partiels contenus dans chacun des éléments codifiés de *L'Allégorie*. C'est dans l'intégration de ces éléments décodés que l'allusion s'éclaire et que le conte cède le pas à la compréhension nette et claire de ce que l'auteur a voulu exprimer.

**Alors, pourquoi l'allégorie?** Plusieurs raisons permettent de comprendre l'utilisation de l'allégorie pour exprimer une théorie.

Parfois, il est difficile de trouver des concepts précis pour exposer une hypothèse que l'on croit conforme à la réalité. Prenons par exemple le cas de la physique subatomique et les concepts d'antimatière qu'elle utilise pour expliquer des phénomènes physiques inaccessibles même aux instruments de mesure les plus perfectionnés. Qu'est-ce que l'antimatière? Un concept?, Une réalité?, le contraire de la matière ou une nouvelle forme de prison, comme dirait Platon, de certains éléments de la matière?... Voilà un vocabulaire à la limite de la fiction et de la réalité. Nous sommes en pleine métaphore physique. Et pourtant, il s'agit actuellement de l'un des domaines de la science parmi les plus avancés en matière de recherche scientifique. Peut-on dire à nos physiciens contemporains de ne pas user de métaphores, et de ne pas raconter d'allégories, ni livrer des probabilités en

lieu et place de certitudes? Ce serait les priver d'une voie de recherche et d'enseignement extrêmement riche, susceptible de promouvoir l'imaginaire créatif. Car l'Allégorie, en plus de sa fonction explicative, remplit un rôle pédagogique de premier plan.

Justement, l'allégorie permet de mieux faire comprendre, d'utiliser l'imaginaire et la fiction pour provoquer la raison et l'enrichir d'images propres à soulever interrogations et interprétations. C'est parce que nous avons affaire à une allégorie que nous sommes capables d'y trouver de multiples sens et d'associer notre compréhension du texte à bien des situations de notre vie. Une allégorie est toujours à comprendre. On peut encore l'approfondir, découvrir en elle de nouvelles leçons. Et une métaphore bien nourrie alimente d'autant plus notre intelligence que nous sommes capables d'y mettre toujours plus que ce que nous proposent les interprétations classiques déjà utilisées et usées à force d'être récitées.

Les différentes pièces du récit sont à décoder morceau par morceau. Il s'agit cette fois-ci d'un exercice d'interprétation car les symboles peuvent être compris de différentes façons. Reprenons les divisions que nous avons faites du récit dans les tableaux de synthèse générale de l'Allégorie. Les deux séries de tableaux des pages 274-275 et 279-282 s'intègrent l'un dans l'autre.

### TABLEAU DE SYNTHÈSE GÉNÉRALE DE L'ALLEGORIE

#### EXERCICE D'INTERPRÉTATION DES SYMBOLES

Temps du récit	Parties du récit	Sens du récit	Sens de l'Allégorie
Les niveaux d'analyse	Les symboles utilisés	Sens décodés	Interprétations partielles

Le premier tableau est une interprétation générale de l'Allégorie, le second, une interprétation partielle de différents symboles utilisés par Platon pour illustrer les aspects de sa double théorie de l'instruction et de la connaissance. Les colonnes concordent mais à des niveaux de lecture différents. Par exemple, les temps du récit sont aussi des niveaux de représentation. Ainsi, dans la représentation qui introduit la condition humaine, dans le premier temps du récit, la caverne représente le monde visible, tel que perçu par les êtres humains. C'est pourquoi,

dans le cadre de sa théorie de la connaissance, Platon affirme que le jugement de l'homme est prisonnier des apparences que lui renvoient les sens.

Un tel exercice présuppose un niveau de lecture second. L'interprétation des symboles s'intègre dans une compréhension globale de *l'Allégorie*. On ne peut isoler un symbole du sens général du texte. Le second tableau s'insère dans le premier. Il ne fait qu'explicitement le sens des symboles pour mieux faire apparaître la logique de l'interprétation générale de *l'Allégorie*.

<b>L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE</b>			
<b>Exercice d'interprétation des symboles.</b>			
<b>Les niveaux de représentation</b>	<b>Les symboles utilisés</b>	<b>Sens décodés</b>	<b>Interprétations partielles</b>
<b>PREMIER TEMPS: De la condition humaine</b>			
<b>1.1. De la déchéance humaine</b>	<i>La caverne</i>	C'est le corps, prison de l'âme.	C'est le monde visible des apparences, tel que perçu par les sens.
	<i>Les prisonniers</i>	Les âmes	Elles sont prisonnières du corps.
	<i>jambes et cou enchaînés</i>	les facultés de l'âme et de l'esprit sont enchaînées au corps	Notre jugement est emprisonné dans notre double ignorance.
	<i>le feu</i>	la source de la lumière qui projette les ombres: le soleil du monde physique	Les objets perçus proviennent d'une source à laquelle nous n'avons pas accès.
	<i>la chaîne</i>	ce qui rattache l'âme au corps	Nous sommes limités par les organes des sens.
	<i>statuettes d'hommes</i>	ce sont les objets sensibles	Nous ne connaissons pas les objets en eux-mêmes.
	<i>ils nous ressemblent</i>	ces prisonniers reflètent la condition humaine	Notre ignorance est celle d'êtres déçus.
<b>1.2. Du mode de connaissance</b>	<i>les ombres</i>	ce sont les apparences des objets	Nous n'avons pas accès à d'autres formes de connaissance que celle des ombres.
	<i>ils prendraient les ombres pour des objets réels,</i>	pour les prisonniers, les ombres sont des choses réelles	Nous nous en tenons aux ombres, aux apparences des choses: Nous nous fions aux opinions. 1 <sup>ère</sup> ignorance.
	<i>n'attribuer de réalité qu'aux ombres</i>	pas d'autres réalités que les ombres qui passent	Notre connaissance confond les objets avec leurs ombres, le savoir avec l'opinion. Nous pensons savoir. 2 <sup>ème</sup> ignorance
	<i>l'écho de la paroi</i>	le son produit par les hommes et répercuté à l'intérieur de la caverne	Nous ne faisons que répéter des opinions que nous prenons pour vérités.

## L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE: exercice d'interprétation (suite)

<b>DEUXIÈME TEMPS :</b>			
<b>De la difficulté d'accéder à la connaissance du vrai</b>			
<b>Représentation...</b>	<b>Symboles utilisés</b>	<b>Sens décodés</b>	<b>Interprétations...</b>
<b>21. De la difficulté de se libérer tout seul de son état</b>	<i>déliore des chaînes</i>	Libérer l'âme du corps	Libérer l'intelligence (faculté de connaissance) des limites du corps.
	<i>guérisse</i>	L'âme déchue doit être soignée, purifiée.	L'ignorance est comme une maladie de l'esprit.
	<i>détache</i>	Retirer les chaînes, les entraves qui attachent l'âme au corps	Libérer l'âme ou l'esprit de la double ignorance qui empêche l'intelligence de bien connaître.
	<i>le force à se dresser immédiatement</i>	Convaincre l'esprit de regarder ailleurs que les ombres au fond de la caverne	Connaître le vrai exige un effort de redressement de l'esprit.
	<i>éblouissement</i>	Aveuglement causé par l'excès de lumière... l'inverse de l'obscurité	Impossibilité d'atteindre d'un seul coup la vérité.
	<i>les ombres... lui paraîtront plus vraies</i>	Conséquence de l'éblouissement: les ombres sont plus faciles à voir	Devant la difficulté d'accéder à la vérité, on préfère se complaire dans les apparences.
	<i>la lumière</i>	La source qui éclaire l'esprit ou l'âme...	On ne peut regarder la vérité en face.
<b>22. De la nécessité d'une aide extérieure...</b>	<i>arracher de la caverne par la force</i>	Obliger l'âme à sortir de la prison du corps	L'esprit tout seul ne se met pas à la recherche de la vérité
	<i>gravir la rude montée</i>	Le chemin pour se libérer de ses préjugés est difficile	la route de la vérité est rude et escarpée.
	<i>on ne le lâche pas avant de l'avoir traîné jusqu'à la lumière du soleil</i>	Nécessité de tenir bon, d'aider l'âme à se dégager du corps et à rechercher la lumière	il faut une aide et beaucoup de volonté pour continuer sur la route de la vérité.

## L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE: exercice d'interprétation (suite)

<b>TROISIÈME TEMPS :</b>			
<b>De la contemplation du Soleil du Bien et du Vrai</b>			
<b>Représentation...</b>	<b>Symboles utilisés</b>	<b>Sens décodés</b>	<b>Interprétations...</b>
<b>3.1. De la contemplation du Soleil</b>	<i>besoin d'habitude</i>	Temps d'accoutumance, d'adaptation pour passer des ténèbres à la lumière	La vérité ne va pas de soi. Il faut apprendre à l'appivoiser.
	<i>ce seront les ombres... ensuite les objets...</i>	Passer du connu au moins connu.	L'apprentissage est un processus graduel.
	<i>la clarté</i>	C'est le prélude, l'aurore du jour et de la lumière	On commence par connaître des vérités encore partielles.
	<b>LE SOLEIL</b>	Source de toute lumière.	C'est le Bien, le Vrai absolu.
	<i>il pourra voir et contempler</i>	Terme du voyage, le couronnement de l'effort	C'est le bonheur, la plénitude que procure la vision du Bien et de la Vérité Absolue.
<b>3.2. ...cause absolue du Bien, donc cause de tout ce qui existe.</b>	<i>après cela, il en viendra à conclure</i>	Autonomie de celui qui est illuminé par le Soleil de Vérité.	Capacité de l'intelligence de connaître les causes de toutes choses.
	<i>se réjouir du changement et plaindre ces compagnons</i>	Conversion de l'esprit opéré par la vision du soleil	La vérité provoque un bouleversement et un profond changement d'attitude.
	<i>n'être qu'un valet de charrue...</i>	Mieux vaut occuper la dernière place dans le monde de la lumière...	La découverte du vrai engendre le refus du retour à l'ignorance...
	<i>et tout souffrir plutôt que... vivre comme il vivait</i>	... que n'importe quel rang dans le monde des ténèbres	... et aux honneurs factices qui y sont liés.

## L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE: exercice d'interprétation (suite)

<b>QUATRIÈME TEMPS :</b>			
<b>La leçon finale</b>			
<b>Représentation...</b>	<b>Symboles utilisés</b>	<b>Sens décodés</b>	<b>Interprétations...</b>
<b>4.1. Nécessité de libérer ses frères de leur condition</b>	<i>redescende dans la caverne</i>	Pas de salut individuel. Responsabilité morale et politique de celui qui a été libéré.	Nécessité de communiquer la vérité aux autres.
	<i>s'asseoir à son ancienne place</i>	Se retrouver au même niveau que les autres	Nécessité d'utiliser un langage commun...
	<i>les yeux aveuglés par les ténèbres</i>	Éblouissement à l'envers	... mais, difficulté de retourner au langage de la double ignorance.
<b>4.1. Difficulté de communiquer le Bien...</b>	<i>la vue ruinée</i>	Vision surprenante à la limite de la folie	La vérité est difficilement acceptable pour ceux qui vivent dans l'ignorance.
	<i>tente de les délier</i>	Processus visant à libérer les autres de leur chaîne	Difficulté de délier les hommes de leur ignorance - difficulté de communiquer le bien.
<b>... et danger d'une telle activité subversive.</b>	<i>ne le tueront-ils pas?</i>	Réaction de défense et de méconnaissance du travail du libérateur...	La mission de convertir les enchaînés de la double ignorance à la vérité et au bien comporte un grand risque pour celui ou celle qui ne possède pas l'art d'enseigner cette conversion.

## 10. L'Allégorie de la caverne et le *Lachès*.

### 10.1. Introduction.

On peut retrouver dans *le Lachès* les différentes étapes décrites dans l'*Allégorie*. Le combat en armes fait ombrage à la vertu recherchée. Et les pères, prisonniers du spectacle que leur a offert Stésilaos, cherchent en vain dans cette représentation la lumière qui les conduira sur le chemin du mérite. Nicias et Lachès, prisonniers de leur double ignorance, ne peuvent pas non plus éclairer la lanterne de ces parents démunis.

Et voici Socrate, fils du Soleil et du Bien, respirant l'honnêteté, et dont le discours inspire le Vrai, qui vient à l'aide de ses amis plongés dans les ténèbres. Il les force, les traîne jusqu'à leur vérité. Il passe tout au crible de sa question. Et Lachès avoue. Nicias aussi confesse son impuissance. Au moins, ils ont brisé les chaînes de leurs préjugés et de leur ignorance. À la fin du *Lachès*, Socrate invite tout ce beau monde à l'instruction.

En décomposant les différents blocs du *Lachès*, nous pourrions mieux faire coïncider les sections de ce dialogue avec les différents moments de l'*Allégorie*.

DE L'ALLEGORIE DE LA CAVERNE	
PREMIER TEMPS La condition humaine, prisonnière de sa double ignorance	SECTION I Parents et généraux prisonniers des valeurs et honneurs de leur société
DEUXIÈME TEMPS Difficulté d'accéder à la connaissance du vrai et nécessité d'une aide extérieure	SECTION II Appel à Socrate qui propose une nouvelle méthode à suivre
TROISIÈME TEMPS À la recherche de la vérité et du bien	SECTION III Lachès et Nicias interrogés par Socrate sur le chemin de la vérité
QUATRIÈME TEMPS De la difficulté de communiquer la vérité	SECTION IV Détresse générale — Personne ne peut communiquer cette vérité

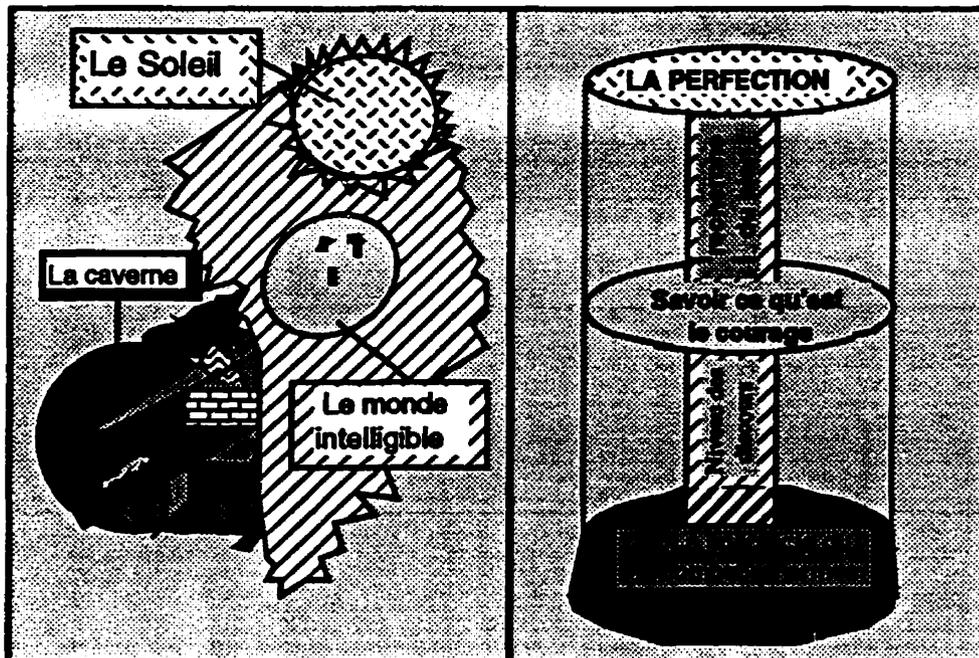
## 10.2. Le Lachès et l'Allégorie de la caverne: étude comparative.

L'étude comparative de l'Allégorie de la caverne et du Lachès permet de constater de nombreuses similitudes entre les deux dialogues.

- D'un côté, la caverne et les ombres qui s'y profilent. De l'autre, le spectacle du combat en armes et l'opinion commune concernant la valeur éducative accordée à ces sortes d'apprentissage.
- À un niveau supérieur, le monde intelligible qui permet de comprendre le monde et ses objets. C'est le niveau de la science, du savoir de ce qu'est la vertu, le courage. Entre les deux, cette route escarpée, aride par laquelle le prisonnier au départ récalcitrant est conduit de force.

Nicias et Lachès, Lysimaque et Mélésius sont en chemin. Socrate aussi. Mais à des niveaux de parcours différents, chacun doit trouver la voie qui lui convient pour apprendre et parfaire son éducation. Il n'est jamais trop tard conclut Socrate.

- Et enfin, le Soleil, le monde du Vrai et du Bien, terme ultime de la quête existentielle, vision toujours à renouveler, horizon jamais atteint du sens de soi, de la perfection et de son accomplissement en tant qu'être humain.



Nous sommes subjugués par l'expérience de la quotidienneté, enfermés dans ces tâches qui nous dévorent et exigent toute notre attention. Nous n'arrivons pas vraiment à dépasser les limites de notre quotidienneté. La caverne est le lieu de notre déchéance. Ce que la caverne retient prisonnier, c'est notre volonté du Bien et du Vrai. Nous sommes rivés aux apparences. La quête de bonheur s'attache aux objets matériels qui peuvent satisfaire nos besoins immédiats. Et nous sombrons dans les préjugés les plus sordides en présence de quelque chose qui choque notre différence. Nous refusons d'entendre les discours qui essaient de nous faire dévier de nos croyances. Les hommes sont des caverneux. Et les échos que renvoie la caverne correspondent bien aux limites de nos bavardages quotidiens et au mode de connaissance qui y est rattaché: l'opinion.

Cependant, le *Lachès* nous enseigne qu'il est possible d'échapper à l'emprise des ombres. C'est de prendre résolument le chemin de la vérité et nous astreindre dès maintenant aux exercices du jugement critique. Ce chemin commence à l'intérieur même de la caverne du corps marqué par les infirmités du langage et se poursuit dans l'effort entrepris pour comprendre ce qui se passe autour de nous, pour mettre de l'ordre dans nos jugements. C'est ce que font les parents et les généraux dans leurs débats contradictoires. Ils sont encore sous l'emprise des ombres projetés par le spectacle de Stésilaos, mais ils réfléchissent, ils sont francs et se sont mis sur le chemin du savoir. C'est pourquoi, dans la figure de la page 284 qui représente le *Lachès*, une partie du chemin du savoir plonge ses racines dans la caverne même. Cette partie coïncide avec la volonté des parents et des généraux de s'associer pour l'éducation de leur fils et ce, en toute sincérité. Ils veulent s'engager sur la route du vrai. La ligne de démarcation, c'est Socrate qui la trace en invitant "le conseil" à abandonner les questions utilitaires soulevées par le combat en armes pour rentrer dans la recherche véritable de la vertu.

Le monde intelligible, c'est celui du savoir. C'est le second étage. C'est l'accès à la science et au savoir véritable. Le petit conseil n'y est pas encore. Cela exige la présence d'un maître compétent. Celui-ci fait cruellement défaut dans le *Lachès*. Il apparaîtra plus tard à la fin de l'*Allégorie* sous la forme d'un prophète illuminé à l'esprit dérangé, incapable de communiquer son savoir à ses frères restés prisonniers au fond de la caverne. Dans le *Lachès*, Socrate s'est récusé, il ne se considère pas comme le maître parfait. Au contraire, il est lui aussi à la recherche d'un tel maître.

Cet étage de la vraie science est dans l'univers invisible, inaccessible au commun des mortels. Mais pour Platon, cet univers intelligible n'est pas pour autant une chimère. C'est le monde des idées pures. C'est lui qui donne forme aux objets du monde sensible.

Enfin, le troisième niveau est celui de la contemplation du Vrai et du Bien. Cette quête d'une science suprême que Descartes pensait obtenir, Platon indique déjà que le chemin qui y conduit est escarpé et dangereux. Pas facile d'y aboutir. La mystique divinise cet état suprême. Les contemplatifs se retirent du monde et s'isolent pour vivre cette contemplation à la mesure de leur vision. L'artiste tente de palper et d'exprimer cet absolu du bien. Mais pour celui qui désire rester dans le monde et communiquer aux autres cette vérité, la tâche s'avère difficile. Car si on arrive à saisir le vrai sens de l'humain et qu'on veuille partager notre nouvelle vision du monde, la descente aux enfers commence. Les prédateurs de vérité sont aux aguets. Ils attendent notre retour. Et si l'on pense convertir les autres à cette vérité, le risque est alors grand de voir se retourner contre soi ce triomphe.

L'*Allégorie de la caverne* permet, après vingt cinq siècles d'écriture, d'illustrer la condition humaine. De générations en générations, ce texte a servi de référence à divers commentaires et interprétations.

### 10.3. Ressemblances et différences entre les deux textes.

En utilisant les analyses précédentes, on peut facilement mettre en parallèle les deux textes et montrer qu'ils se recouvrent partie par partie. Il faut interpréter puisque l'on est dans le monde de la métaphore. Le *Lachès* est une métaphore pédagogique qui montre la nécessité de fonder le pédagogique dans le philosophique. L'*Allégorie* est une métaphore philosophique qui montre la difficulté de traduire dans la pratique cette fondation philosophique du pédagogique. Dans le premier cas, il s'agit d'une mise en scène pédagogique pour soulever un problème éthique, dans l'autre, d'une peinture de la condition humaine pour déterminer la nature de l'instruction et de l'ignorance. Le *Lachès* est à l'*Allégorie* ce qu'est la pratique par rapport à la théorie. Dans un cas, Platon fait intervenir des personnages réels pour illustrer un problème pratique; dans l'autre, il imagine une situation idéale reflétant la condition universelle des hommes et il expose la démarche nécessaire à entreprendre pour changer cette condition. Dans le premier cas, la conclusion reste ouverte, exige davantage d'examen théorique; dans l'autre, la visée esthétique de la théorie s'accomplit, mais le retour à la pratique est catastrophique, la théorie ne pouvant à elle seule résoudre les contradictions aléatoires de la pratique. La référence au maître dans le cas du *Lachès* montre la nécessité de poser correctement la question théorique de celui qui sait conduire les âmes. La référence à l'artiste dans le second cas invite à la prudence, excellente vertu qui vise à rendre l'esprit circonspect quand *quelqu'un* pense pouvoir appliquer à d'autres ce qu'il croit être la Vérité ou le Bien.

Cependant, l'ordre d'exposition des questions n'est pas scrupuleusement le même, suivant que l'on se trouve sur le terrain de la pratique ou dans le champ théorique. Ainsi, par exemple, la question du mérite, comme motif déterminant le désir de l'éducation des jeunes, est exprimé par Lysimaque dès le début de sa demande. Dans l'*Allégorie*, ce n'est que plus tard que le statut du mérite que recherche tant Lysimaque est dénoncé. Le prisonnier, libéré des chaînes de l'ignorance, contemple le soleil resplendissant de lumière et de vérité. Alors, il jette un regard de dédain sur ses honneurs factices, ces louanges et pouvoirs accordés aux puissants. Le mérite politique n'est que trompe-l'œil à comparer à la contemplation du Bien.

Le *Lachès* ne porte au point de départ aucun jugement de valeur sur la nature du «mérite». Lysimaque ne fait qu'énoncer son désir de «mériter» lui aussi de la patrie. Par conséquent, on ne pourra pas toujours faire coïncider chaque étape que développe un paragraphe du *Lachès* avec son alter ego de l'*Allégorie*. Mais dans l'ensemble, toutes les grandes étapes s'y retrouvent.

#### 10.4. Montage parallèle et lecture intégrée du *Lachès* et de l'*Allégorie*.

Une étude comparative du *Lachès* et de l'*Allégorie* permet d'éclairer en utilisant les métaphores des deux textes le sens de l'un par celui de l'autre. C'est faire dialoguer Platon avec lui-même. Comprendre l'un en se servant de l'autre.

---

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES.

LE LACHÈS (texte et commentaire)	L'ALLÉGORIE (texte et commentaire)
<p style="text-align: center;"><b>Le spectacle du combat en armes.</b></p> <p><b>Le Lachès s'ouvre sur un spectacle. Lequel? À examiner attentivement la peinture de la caverne dans l'Allégorie, on comprend qu'il s'agit d'un jeu d'ombres et de reflets destinés à tromper l'esprit des spectateurs. C'est l'équivalent de la peinture allégorique des hommes de la caverne. Stésilaos danse et gigote comme un pantin dont on tire les ficelles. Cachés, en arrière de la scène, et ne pouvant être vus des spectateurs, ceux qui ont mis au point son exhibition continuent de l'encourager de leurs conseils. L'on peut alors imaginer les gesticulations de l'acteur qui fait tourner son arme et les répliques de son acolyte<sup>1</sup>. On entend le cliquetis du fer, les ooh! et les aah! du combattant en armes et ses bruits de pas saccadés... Et dans la foule des spectateurs, les cris d'admiration, mais aussi les chuchotements malveillants de ceux qui dénigrent sans se compromettre... ces gens-là précise Lysimaque.</b></p> <p><b>Spectacle d'ombres et de reflets. Sur les innombrables gestes de Stésilaos, des yeux perdus qui se posent. C'est pour eux, rivés sur leur siège que le spectacle se déroule. Ils ont les jambes et le cou enchaînés, indique l'Allégorie. Ils sont fascinés par ce qu'ils voient et entendent. Et ils discutent entre eux de la valeur de cette démonstration. Certains approuvent, d'autres non. Les opinions sont diverses et ne font que refléter des perceptions.</b></p> <p><b>Mais, tous cherchent le mérite, les honneurs qui reviennent à ceux qui sont capables d'exploits glorieux.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>La caverne des ombres</b></p> <p><b>L'Allégorie considère des prisonniers enchaînés dans une caverne. Ils regardent passer devant eux des ombres qu'ils prennent pour la réalité. Caverne et ombres. La caverne, c'est le monde d'ici-bas, monde de la réalité sensible créé par les illusions et les croyances populaires. Les hommes sont des spectateurs. Ils regardent passer des marionnettes qui s'exhibent sur une scène en avant d'eux. Ils écoutent des manipulateurs d'opinion qui les persuadent que la vérité est ici, elle se déroule devant eux et est offerte à leur entendement. Il faut l'accepter telle quelle.</b></p> <p><b>De quoi les hommes sont-ils prisonniers et pourquoi le demeurent-ils? Le Lachès répond. Ils le sont du spectacle que leur offrent ceux qui contrôlent leur désir d'être honorés et qui prétendent leur offrir les moyens d'obtenir ces honneurs.</b></p> <p><b>Si donc, ils avaient à s'entretenir ensemble ... à discuter de ce qu'ils voient indique l'Allégorie.</b></p> <p><b>Et plus loin l'Allégorie précise le contenu de ces discussions. Et s'ils se décernaient entre eux des honneurs et des louanges, s'ils avaient des récompenses pour celui qui saisissait de l'œil le plus vif le passage des ombres... Ceux qui sont capables d'apprécier la valeur de ces démonstrations et sont devenus habiles dans l'art de les reproduire, ceux-là sont honorés.</b></p> <p><b>Dans le Lachès les parents ont le sentiment encore plus grand de leur déchéance. Ils ont honte de n'avoir rien à offrir à leur progéniture.</b></p>

<sup>1</sup> Évidemment, une démonstration d'un combat en armes devrait se faire à deux. Celui qui fait la démonstration et celui sur qui s'exerce cette démonstration.

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES.(SUITE)

L.A.C.H.I.E. (Lachès et l'Allégorie de la caverne)	L.A.C.H.I.E. (Lachès et l'Allégorie de la caverne)
<p><b>Vous avez vu</b> entame Lysimaque</p> <p>Cela fait référence au spectacle auquel le petit groupe a assisté. C'est le témoignage des sens, témoignage passif de ceux qui regardent sans prendre part.</p> <p>Le passé employé ici est encore présent dans la discussion qui aura lieu. C'est un passé double, passé composé: il renvoie à ce qui s'est réellement passé. Mais ce passé est en même temps référence de la question qui s'en vient. Il y a tout un jeu de temps du passé au présent qui correspond aux divers «maintenant» qui indiquent les étapes marquant la description du spectacle et l'évolution de la problématique éducative. Notez l'expression: <i>nous allons maintenant...</i> qui définit la nouvelle attitude des parents. Les parents comptent sur le témoignage du spectacle pour entendre les généraux se prononcer. Témoignage doublement douteux:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— celui des sens qui confond l'objet perçu et l'être réel;</li> <li>— celui de l'opinion volatile, de ceux qui parlent contre leur pensée et tourment en ridicule ces démonstrations.</li> </ul> <p>Les parents et les généraux ont été eux aussi captifs de ce spectacle<sup>1</sup>. Ils ont vu et ils ne peuvent voir autre chose que ce que leur offre cette représentation. Ils ont succombé à la malédiction des sens.</p>	<p><b>Considère maintenant</b> commence Platon.</p> <p>C'est l'annonce de la mise en scène théorique du sens à donner au spectacle du monde de la réalité dans laquelle se retrouvent les hommes prisonniers de leurs sens et des opinions.</p> <p>Le «maintenant» actualise sur un autre plan les considérations que l'on va faire sur la condition humaine. Il laisse entendre une problématique antérieure, un présupposé volontairement mis entre parenthèses.</p> <p><i>Figure-toi maintenant...</i> La description se fait plus insistante. De la condition déchu des hommes, l'<i>Allégorie</i> passe à la description de leur mode de connaissance.</p> <p>Ces deux «maintenant» se renvoient l'un à l'autre marquant deux moments de la description du phénomène de déchéance, l'un lié à la perte du savoir, l'autre à l'ignorance:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- celui de la condition humaine dans sa nature déchu;</li> <li>- celui de son ignorance dans la perception erronée d'ombres fugitives.</li> </ul> <p>Les hommes sont enchaînés par leurs sens. Ils ne voient que les ombres et n'entendent que des échos. Et l'<i>Allégorie</i> précise les parties spécifiques du corps: les jambes et le cou. Ils ne peuvent tourner la tête ni bouger autrement. Ils ne peuvent que succomber à la malédiction des sens.</p>

<sup>1</sup> Lysimaque ne fait pas mention de Socrate comme spectateur de Stésilaos. Il n'est pas encore présent, bien qu'il participera, en tant que témoin, à la discussion sur la valeur du combat en armes. Il n'est pas du groupe tout en y étant. Sur ce point l'*Allégorie* permet de mieux comprendre son rôle à travers les multiples interventions du «on». C'est lui qui libère et indique la direction du chemin à prendre. L'explication que donne L.A. Dorion de cette absence-présence est intéressante à ce point de vue. (Dorion, L.A. op. cit. p. 20) Il faut distinguer dans le gymnase où a lieu ce genre d'exhibition, ceux qui sont venus assister au spectacle et ceux qui côtoient habituellement ces endroits pour discuter, rencontrer des gens. Socrate est un habitué du gymnase, d'où sa présence, mais il n'est pas directement invité par Lysimaque, d'où son absence.

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES. (SUITE)

L'Allégorie	Le Lachès
<p>L'Allégorie précise en quoi consiste cette double perversion des sens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— ce qu'ils voient, des ombres;</li> <li>— et ce qu'ils entendent, des échos.</li> </ul> <p>Dans le <i>Lachès</i>, le statut de vérité du spectacle n'est pas réglé. Le débat aura lieu et la démonstration de l'inutilité des réponses contradictoires viendra après la confrontation des généraux.</p> <p><i>Est-il bon oui ou non pour un jeune d'apprendre l'art du combat en armes?</i></p> <p>Débat d'ombres. La question porte sur les valeurs projetées par la démonstration du combat en armes. Il est impossible de réaliser le consensus nécessaire à l'établissement d'une vérité démocratique. La vérité protagoréenne, en tant que résultat du débat contradictoire, est impossible. Il faut reformuler le problème.</p> <p>Le dépassement de la problématique du combat en armes comme objet d'éducation n'est pas une négation mais un report. Il faut sortir de la caverne pour comprendre la nature des ombres... quitte à y retourner plus tard enseigne l'Allégorie.</p> <p><i>Voici nos deux fils... vous avez aussi des fils... voilà ce que nous avons à vous communiquer</i></p> <p>Cette indication «voici» introduit une rupture dans le récit. On quitte la scène du spectacle pour poser le véritable problème pour lequel il y a eu spectacle: celui de l'action éducative. <i>Voilà ou tend ce préambule</i> indique le but de toute cette manœuvre faite par les parents pour impliquer les généraux dans la tâche d'éducation de leurs fils.</p> <p>Dans le <i>Lachès</i>, au départ, ce sont les fils, mais à la fin, tout le monde est contraint à l'obligation de s'éduquer.</p>	<p>Le <i>Lachès</i> décrit une mise en situation pour faire comprendre en quoi consistent ces ombres et ces échos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les ombres que projettent les agitations de Stésilaos sur la valeur réelle du combat en arme;</li> <li>— les échos qui parviennent de la foule, à propos de ces représentations, de ces gens qui parlent contre leurs pensées.</li> </ul> <p><i>Les hommes n'attribuent de réalité qu'aux ombres des objets fabriqués.</i></p> <p>Dans l'Allégorie, cette première thèse achève la description de la condition caverneuse de l'être humain. Il n'y aura pas de discussion immédiate sur la valeur de ces ombres ni sur les honneurs qu'elles peuvent accorder à ceux qui se conforment à leurs ordonnances. Et le discours qui les condamne vient après la découverte du soleil de vérité. C'est logique. Ces ombres ne conduisent à aucune vérité. Elles ne sont que le reflet des objets réels. Ceux qui croient en elles sont des prisonniers d'opinion. Ils discutent sur de mauvaises questions et ignorent les vraies.</p> <p><i>Considère maintenant ce qui leur arrivera si on les délivre...ignorance</i></p> <p>C'est un autre départ: celui de l'action éducative. Le <i>maintenant</i> introduit ici une rupture qui indique que l'on passe à un autre niveau de l'action descriptive. Cette présentation de la délivrance et de la guérison est globale. Elle détermine le but de la nouvelle description que l'on s'apprête à faire.</p> <p>Dans l'Allégorie, ce sont tous les prisonniers qui doivent être éduqués, «si on les délivre» c'est-à-dire tous sans exception.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES. (SUITE)

*Chacun de nous trouve dans la vie de son père de belles actions à raconter aux jeunes gens*

Témoignage pathétique de Lysimaque qui fait appel à son père et à ses mérites pour combler ses propres attentes vis-à-vis de ses fils. Et ainsi de suite, la chaîne continue. Ses honneurs, ses mérites, légués par les ancêtres aux générations futures constituent pour Platon une condition d'existence irréversible, inéchangeable. Les trois générations sont présentes, les grands-pères, les pères et les fils. Ces générations se succèdent sans remise en question de leurs traditions. Lysimaque ne conteste pas les valeurs de ses pères. Cela se transmet de père en fils. Sa honte vient du fait qu'il n'a pu jouir lui-même de ces valeurs auxquelles il est attaché depuis son enfance. C'est pourquoi, il cherche le moyen de les transmettre à ses fils. Socrate ne nie pas le bien-fondé de cette demande. Il est prêt à écouter. Seulement, il veut aller plus loin.

Il faut donc comprendre que dans un premier temps la discussion entre Nicias et Lachès porte toujours sur ces valeurs traditionnelles, héritées de la lointaine épopée homérique du valeureux guerrier.

Finalement, le mérite, les honneurs que recherchent les parents pour leurs enfants ne sont que des ombres de vertu. Et à regarder la construction de ces deux discours, en particulier celui de Nicias qui donne le ton, on comprend le regard suspect que jette Socrate sur le modèle du programme d'éducation mis en place par les sophistes... avec priorité sur l'éducation du corps, ensuite de l'esprit et de la beauté morale conséquence de l'apprentissage des vertus du corps.

L'intervention de Socrate bouleverse l'ordre des questions éducatives. Il faut améliorer l'âme des jeunes et l'éduquer vers la perfection.

*Les hommes sont là depuis leur enfance...*

C'est là une condition inhérente à la nature même de l'homme. Et le *Lachès* aide à préciser en quoi consiste cette condition quasi congénitale.

Dans la caverne, les hommes héritent du regard de leurs prédécesseurs et ils continuent de génération en génération à voir les mêmes choses et à désirer les mêmes honneurs: ceux que leurs pères ou arrière-grands-pères leur laissent en héritage. Ils naissent avec ces valeurs et risquent de mourir avec elles sans pouvoir et sans vouloir les remettre en question. Ils sont enchaînés à ces valeurs. Ces ombres et cet enchaînement constituent la raison d'être de leur existence. *L'Allégorie* ne précise pas le contenu de ces ombres. Elle ne fait que les mentionner et les assimiler à de pâles reflets des vrais objets du monde intelligible. Pour les connaître, il faut aller plus loin.

Et, après l'escalade du prisonnier libéré sur le chemin du savoir, *l'Allégorie* retourne à la caverne pour indiquer combien les hommes se disputent les honneurs et les louanges: ils ont des récompenses pour celui qui saisissait de l'œil le plus vif le passage des ombres, qui se rappelait le mieux celles qui avaient coutume de venir les premières ou les dernières ou de marcher ensemble.

Il y a donc un ordre de valeurs que détermine la marche des ombres. L'analyse du discours de Nicias permet de décomposer cet ordre:

- les vertus du corps;
- celles de l'esprit;
- celles de la conduite morale.

Il faut libérer l'esprit et l'âme des contraintes du corps afin que celle-ci puisse contempler le Soleil de vérité et de perfection.

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES (suite)

Mais le *Lachès* éclaire un point qui reste sous-entendu dans l'*Allégorie*. La démarche de l'invitation au spectacle et à l'association vient des parents... démarche ambiguë, insolite, pas tout à fait claire. On invite sans dire pourquoi. On désire savoir, mais en même temps, on craint de dire ce qu'on veut. Et pourtant, les parents insistent sur la nécessité de la vérité. «*Nous devons être francs avec vous... et Vous serez francs*». Ce ne sont pas tous qui veulent être francs. Il y a ici un jeu de politesse hypocrite qui contraint celui qui parle à dire ce que veut entendre son interlocuteur. Cela permet à chacun de préserver ses amitiés. De plus, la course au mérite crée des tensions dans la cité. Les parents ont honte de leur situation. Ils sont dans le rang, à côté des autres prisonniers, mais ils n'ont rien à transmettre. C'est là leur problème. Et c'est pour combler cette lacune qu'ils cherchent conseil et se mettent en association<sup>1</sup>. Ils reconnaissent leur état d'ignorance et désirent changer leur situation. Mais ils veulent être conséquents avec eux-mêmes et francs avec leurs amis. Cette exigence de franchise est une condition *sine qua non* pour se mettre sur le chemin de la vérité et pour constituer l'association.

Cette mise en garde contre «*ceux qui parlent contre leurs pensées*» et l'appel à la franchise indiquent que le désir de guérison est réel. Les parents, les généraux et même les enfants qui «*ont promis de suivre les conseils*» font partie de ceux qui veulent emprunter la voie de la vérité et de la délivrance. Ceux qui refusent de se compromettre et préfèrent rester dans l'ombre représentent un danger pour les autres. L'éducation est un combat politique dont l'enjeu est la libération de tous des affres de l'ignorance et de la dépravation. C'est aussi un devoir dicté par les responsabilités parentales.

Il y a quelque part dans cette délivrance commune, à la fois un besoin, un désir d'être délivré et une peur, une résistance face à cette délivrance. L'attitude des parents dans le *Lachès* montre bien cette attitude ambiguë de ceux qui voudraient bien mais refusent d'avancer. Ils demeurent prisonniers. Mais le sentiment de cette déchéance n'est pas partagé par tous.

Les états de conscience ne sont pas les mêmes. Tous sont prisonniers, mais tous n'ont pas nécessairement les mêmes intérêts. C'est pourquoi, ils ne veulent pas vraiment être délivrés. Certains, les plus honorés, jouissent de cette situation et sont contre le changement. Tout discours qui s'élève contre leurs privilèges devient suspect et le contestataire mis hors d'état de nuire.

L'*Allégorie* reste sur le terrain neutre de la théorie. Cette délivrance est offerte à tous, sans distinction de rang ou d'honneur. Car la condition humaine est la même pour tous.

«*On en détache un*». Qui est ce un? Ce prisonnier récalcitrant? Qui est ce «*on*»? Celui qui fait office de libérateur contre ceux qui les maintiennent prisonniers. L'*Allégorie* ne précise pas. Le *Lachès* nous indique que pour sortir de la caverne, il faut non seulement vouloir, mais il faut aussi être en association, en conseil. On ne peut pas être délivré tout seul. C'est un travail collectif, politique, diraient les sophistes. Le prisonnier détaché est une figure symbolique. Il représente l'Association en tant que volonté commune. Il incarne ceux qui veulent mais ne peuvent pas, ceux qui désirent mais qui hésitent à se mettre en route. Cela prend un «*on*», une aide extérieure - trans subjective.

<sup>1</sup> Cette association ne symbolise-t-elle pas l'Académie, cette autre association conçue pour le perfectionnement de ceux qui veulent avancer sur la voie de la vérité.

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES (suite)

LACHÈS	L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE
<p>De plus, cette délivrance de soi et des autres est une nécessité personnelle et sociale. «vous n'aviez pas le droit de l'oublier...» Et à la fin... «Nous devons chercher d'abord pour nous mêmes.» Il est à noter que cet appel à la vérité se déroule en dehors du spectacle. Et, cette fois-ci, Socrate est présent. On est sur la voie de sortie de la caverne. De plus, contrairement aux sophistes contre qui s'élève Socrate, comme Protagoras, Gorgias..., ces généraux sont des amis. Ils font partie de l'Association, en tant que parents d'abord, en tant qu'élève d'un véritable maître à trouver à la fin.</p> <p>Le désir de délivrance est donc désir intérieur, volonté d'être soi-même éduqué, avant de pouvoir éduquer les autres. Au départ, les parents recherchent un conseiller. Ils ont choisi des amis. Ils se sont basés sur leurs premières impressions. Ce sont des généraux, donc compétents: <i>Vous êtes de bons juges en la matière</i> précise Lysimaque. Mais les généraux eux aussi sont hésitants. Ils céderaient volontiers la place à Socrate.</p> <p>Dans le <i>Lachès</i>, le premier Socrate est une référence politique. Il appartient au même dème. Il fait partie du «on» commun de ceux qui ont charge de délivrer les autres. Mais il est en même temps le meilleur des conseillers. Socrate a fourni Damon, un sophiste. Il n'y a pas de contradiction ici entre Socrate et les sophistes. Plus tard, il sera décrit comme le maître par excellence. Mais il se récusera car il ne dispose pas du savoir.</p> <p>L'être humain a besoin d'être confronté à la vérité pour être délivré. Il a besoin d'un maître.</p>	<p>Dans l'<i>Allégorie</i>, cette nécessité de l'instruction reste générale. Le «on» est indéfini. Il désigne d'abord tous ceux dont la fonction est de délivrer et de guérir l'âme des maux de l'instruction. C'est une fonction sociale qui découle des exigences de la nature humaine.</p> <p>L'homme doit être éduqué. On doit le prendre en charge. Qui? Ses parents, le précepteur, le maître, l'école, etc.</p> <p>Le «on», c'est l'autre pôle de la relation éducative, l'éducateur, celui en qui on a confiance et qui dispose du pouvoir de nous obliger à la discipline. Dans cette phase de l'<i>Allégorie</i>, on ne précise pas ses qualités. Le <i>Lachès</i> le fera. Il est à la fois dans la caverne pour accomplir son travail de délivrance, mais en même temps, il n'est pas lui-même un prisonnier puisqu'il vient délivrer les autres.</p> <p>Il ne faut donc pas confondre ce «on» libérateur et ce «quelqu'un», le maître au destin tragique dont les paroles illuminées n'ont réussi qu'à effaroucher ces prisonniers, incapables d'assumer leur délivrance.</p> <p>Ce «on», c'est la nécessité de l'éducation inhérente à toute société. Il s'incarne dans ceux qui ont charge de transmettre le savoir, de guérir les esprits de l'ignorance. Le maître viendra plus tard. Il est «quelqu'un». Mais ce «quelqu'un» se situe dans le prolongement du «on». Il veut faire le même travail que lui: conduire les prisonniers hors de la caverne. Le maître, c'est celui qui sait.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES ( suite)

LE LACHÈS, ÉPIQUE COMÉDIENNE	L'ALLÉGORIE, ÉPIQUE COMÉDIENNE
<p style="text-align: center;"><b>Discours de Nicias et Lachès sur l'enseignement des armes.</b></p> <p>La question de Lysimaque donne lieu à tout un débat enchevêtré d'arguments et de contre-arguments qui montrent bien que les ombres du spectacle de Stésilaos sont toujours bien présentes dans les esprits. On argumente pour, on argumente contre, comme si l'enjeu de la question dépendait de la valeur accordée au spectacle.</p> <p>Le discours de Nicias relève de la même ambiguïté que celle du prisonnier forcé de regarder, incapable de voir. Socrate le force à parler. Et il est obligé de s'exécuter. Alors, il cherche à voir, à comprendre quelque chose. Mais ses références sont encore situées dans le spectacle des ombres que lui renvoie dans son esprit cette démonstration de Stésilaos. C'est un militaire de la nouvelle génération et ses préférences vont aux valeurs que l'on peut tirer du combat en armes. La question de la nature du courage ou de la vertu ne traverse pas encore sa pensée. Il ne la voit pas encore.</p> <p>Lachès est l'autre répondant, l'autre position, qui montre que les débats contradictoires, tels qu'ils se déroulent dans les assemblées politiques, ne conduisent à aucune vérité. C'est pourquoi la réponse de Lachès reprend l'une après l'autre les positions de Nicias pour les contredire.</p> <p>Les esprits sont toujours accrochés à ce qu'ils viennent de voir et d'entendre. On est sorti du spectacle, mais pas tout à fait. Socrate écoute. Il ne participe pas au débat. Progressivement, il devient le maître du jeu. Son éloge est déjà commencé. Mais il est toujours un conseiller, pas encore le maître de séance. Un conseiller n'agit pas tout seul. Un libérateur ne libère pas sans écouter d'abord ce que les prisonniers ont à dire.</p>	<p style="text-align: center;"><b>De la difficulté d'accéder à la connaissance du vrai.</b></p> <p><i>L'Allégorie</i> présente les multiples péripéties qui indiquent que la sortie de la caverne est ardue et laborieuse. Même quand le prisonnier est détaché et poussé hors de la caverne, il n'arrive pas à se délivrer de l'obscur clarté qui régnait dans la caverne. Il continue à vouloir examiner les ombres et à discuter avec les autres de leur valeur. <i>Que crois-tu qu'il répondra si quelqu'un vient lui dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes? Ce quelqu'un arrive trop tôt. Il n'est pas crédible. Pour le moment, les ombres que le prisonnier voyait tout à l'heure lui paraissent plus vraies...</i></p> <p><i>L'Allégorie</i> décrit bien cette situation intermédiaire de ceux qui recherchent la vérité mais qui sont toujours sous l'emprise des ténèbres. Ce jeu de pouvoir entre le «on» qui pousse vers la lumière et le prisonnier récalcitrant incapable de distinguer le vrai du faux, les objets réels de leurs ombres, traduit bien la situation de Nicias et de Lachès. <i>L'Allégorie</i> indique que l'initiative du processus d'éducation vient d'ailleurs, de ce «on» indéfini qui intervient pour délivrer les prisonniers et les faire croître sur le chemin de la vérité. Le concept d'éducation (ex ducere conduire hors de) s'applique parfaitement à la situation de ces prisonniers que l'on veut conduire hors de la caverne. Leur résistance exprime cette part de subjectivité de l'élève qui résiste à son maître. Toute éducation est confrontation à la liberté.</p> <p>Et <i>l'Allégorie</i> retourne au simple «on» qui ne parle pas, mais qui écoute, comprend et aide le prisonnier dans ses exercices intellectuels. On lui montre chacune des choses qui passent, on l'oblige, à force de questions.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES (suite)

LE LACHÈS ET L'ALLEGORIE DE LA CAVERNE	L'ALLEGORIE DE LA CAVERNE
<p>Socrate invite à la parole. Il est en attente, il pousse les autres à agir. Son action encore timide fait partie de ce désir commun de recherche de vérité. Il est lui aussi du «on», cette figure anonyme de la nécessité sociale de l'éducation et de la loi qui force les gens à s'éduquer.</p> <p><i>Nicias, c'est à l'un de vous deux de parler d'abord.</i> Nicias est contraint. Il ne fera pas d'objection. Mais sa parole est encore prisonnière des jeux d'ombres de Stésilaos. Il y croit. Il y voit quelque chose. Son discours est affirmatif mais nuancé à la fin. <i>Il me paraît bon, dit-il.</i></p> <p><i>Lachès, c'est l'opinion contraire.</i> Lui aussi croit aux spectacles, mais pas dans celui-ci. Il préfère ceux des Lacédémoniens. Sur le spectacle de Stésilaos, les opinions sont partagées... comme le sont dans la caverne, les différents avis émis par les prisonniers sur la nature des ombres. La lutte idéologique entre Nicias et Lachès est en même temps lutte politique entre deux conceptions de l'éducation des jeunes en cours chez les sophistes: celle qui prolonge la tradition militaire, celle qui se situe résolument dans le courant culturel de la «science». Mais tous recherchent les honneurs...</p>	<p>Ces péripéties existentielles, ces exercices physiques et intellectuels sont des préalables nécessaires pour se dégager des restes nocturnes qui obscurcissent la vision. Mais il faudra plus que cela.</p> <p>Il faut un temps d'acclimatation, une période d'adaptation et d'exercices multiples pour qu'enfin on puisse sortir de la caverne des ombres et commencer à entrevoir la lumière de la vérité. Le prisonnier récalcitrant représente ce moment d'hésitation, d'atermoiement, où l'on discute encore à propos des ombres de la caverne. On veut retourner aux choses que l'on peut regarder. Mais en même temps, on est forcé de dire ce que l'on voit.</p> <p>La caverne, c'est le monde visible. C'est aussi le monde de la réalité politique dans lequel s'affrontent toutes sortes d'opinions. La suite du <i>Lachès</i> précise ce point resté latent dans <i>l'Allégorie</i>. Celle-ci fait allusion, à la fin du récit, à la bataille qui se déroule dans la caverne pour obtenir les honneurs et les louanges. Et parmi les prisonniers, certains sont honorés et puissants, d'autres le sont moins.</p>
<p align="center"><b>À la recherche de la vertu Nouvelle problématique.</b></p>	<p align="center"><b>À la recherche du Bien Le chemin escarpé du Soleil</b></p>
<p align="center">Position de la question par Socrate: reformulation du problème.</p> <p>Les premières discussions ont sombré dans l'impasse et le recours à Socrate, pour sanctionner la vérité par le nombre, a échoué. On quitte le spectacle du combat en armes et les jeux d'ombres qui agitaient les discussions entre Nicias et Lachès. Socrate est au centre. Il pousse, il force. Son portrait le redéfinit non plus comme un habitant du dème, mais comme un homme d'honneur proclame Lachès. Il ne vous lâche pas précise Nicias... et chacun accepte de se soumettre à son pouvoir et à se laisser guider par lui.</p>	<p align="center">Et si repris-je, on l'arrache de sa caverne par force, on lui fasse gravir la rude montée...</p> <p>Cet arrachement fait suite à l'impossibilité de résoudre les contradictions entre les ombres de la caverne et les objets réels de connaissance. Quelque part, il faut forcer. L'éducation exige ce rapport de pouvoir entre le maître et l'élève. Le «on» intervient maintenant avec plus de détermination. Il arrache, il ne lâche pas avant d'avoir traîné. <i>Le Lachès et l'Allégorie</i> utilisent ici les mêmes expressions métaphoriques. C'est un moment fort des deux métaphores. Dans les deux cas, le récit bascule.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES (suite)

LE LACHÈS: Texte et commentaire	L'ALLÉGORIE: Texte et commentaire
<p>Si l'on appartient au groupe intime de Socrate, on est forcé quel que soit le sujet qu'on entame, d'abord de se laisser ramener par le fil de l'entretien à des explications sur soi-même, sur son propre genre de vie et sur toute son existence antérieure.</p> <p>Que signifie ce renvoi à des explications sur soi, sur son genre de vie et finalement sur toute son existence antérieure? Nulle part dans la suite du dialogue, on ne voit Socrate interroger Nicias ni sur le genre de vie qu'il mène, ni non plus sur son existence antérieure à savoir comment il aurait vécu jusqu'ici, ce qu'il aurait fait, etc. Nulle part Nicias n'est invité à raconter sa vie privée. Et contre l'attaque «ad hominem» de Lachès vis-à-vis de Nicias concernant la fonction politique de ce dernier, Socrate réagit en invitant Nicias à poursuivre l'exposé de sa pensée.</p> <p>Ce renvoi à des explications sur soi, par delà sa dimension éthique et morale, renvoie aussi à cette dimension de connaissance de soi, de savoir. L'Allégorie éclaire cet aspect du Lachès. C'est la théorie de la réminiscence qui se profile en arrière de ce triple renvoi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des explications sur soi, car la connaissance est en soi;</li> <li>- sur son propre genre de vie, car connaître, c'est avant tout connaître le Bien, être libéré de l'emprise des sens;</li> <li>- et sur toute son existence antérieure, car l'âme, ayant contemplé le soleil de vérité dans sa vie antérieure, possède en elle tout ce qu'il faut pour retrouver cette vérité. On n'a qu'à l'interroger.</li> </ul> <p>On ne peut donc isoler l'éthique du savoir de celle de la conduite morale. Être ramené vers soi est à la fois un chemin de vérité pour le savoir et une remise en question de sa conduite morale. Car le savoir sur la vertu est inséparable de la pratique de la vertu.</p>	<p>Si enfin en lui montrant chacune des choses qui passent, on l'oblige, à force de questions, à dire ce que c'est? Ne penses-tu pas qu'il sera embarrassé et que les ombres qu'ils voyaient tout à l'heure lui paraîtront plus vraies que les objets qu'on lui montre maintenant.</p> <p>L'Allégorie procède à l'inverse du Lachès. La découverte du vrai et du bien force le prisonnier à se remettre en question, à renoncer à son mode de vie et à réexaminer toute son existence antérieure:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se remettre en question, puisqu'il est libéré, détaché et forcé de marcher vers la lumière. Il ne peut plus se conduire en prisonnier enchaîné;</li> <li>- remettre en question son mode de connaissance, donc renoncer aux ombres;</li> <li>- réexaminer toute son existence antérieure, puisque tout ce qu'il a connu jusqu'ici n'était que de vains fantômes.</li> </ul> <p>Dans le Lachès, l'interrogation sur soi, sur le savoir que l'on porte en soi ouvre le chemin de la vérité. Dans l'Allégorie, la découverte de la vérité des objets intelligibles force à remettre en question les apparences du monde des ombres et à renoncer à l'emprise des sens.</p> <p>L'Allégorie ne précise ni les objets, ni les questions qui embarrassent le prisonnier. Mais l'on devine qu'il s'agit des objets intelligibles de la région supérieure. Le prisonnier est en état d'apprentissage. Il découvre le monde intelligible et cette découverte le transforme. Il devient un nouvel homme dont la conduite transcende les vaines illusions issues de la déchéance humaine.</p> <p>Apprendre à reconnaître la voie de la vérité et du bien, c'est en même temps se libérer des sens et des «valeurs» qui y sont attachées. C'est ce qu'explique en termes métaphoriques la libération progressive du prisonnier de la caverne. C'est ce que réalise la maïeutique socratique dans le Lachès.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES ( suite)

LE LACHÈS (Platon, République)	L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE (Platon, République)
<p><b>Il faut donc trouver le chemin de la vérité.</b></p> <p>Socrate commence par redéfinir les termes du problème. Il faut un maître compétent selon des critères précis, il faut s'entendre sur l'objet et sur la fin poursuivie, et enfin sur la méthode. Puis Socrate invite chacun à se mettre en route pour franchir les étapes nécessaires afin d'aboutir à la vérité de ce qu'on cherche.</p> <p>Lachès d'abord, Nicias ensuite, chacun, bon gré, mal gré, se soumet à la maïeutique socratique pour faire un bout de chemin dans la voie que l'invite à prendre Socrate par ses questions.</p> <p>Ainsi, dans le Lachès, le jeu de questionnement de Socrate et les nombreuses définitions que donnent les généraux soumis au traitement maïeutique de Socrate ne doivent pas être pris comme une simple recherche de définitions mais avant tout comme des étapes successives sur le chemin de la vérité. On n'aboutira certes pas à cette vérité ultime, mais Socrate invite Lachès, quelque peu incommodé par son langage, à tenir bon, à ne pas se laisser choir sur la voie, à faire preuve de courage: <i>celle de persister dans notre recherche</i>. Lachès est sur la voie escarpée, il trouve cela difficile, mais Socrate l'encourage à persévérer. Nicias lui aussi est sur la voie. Une première définition lui permet de se situer à un niveau donné du chemin de vérité. Mais cette définition est incomplète. Il faut la reprendre, la reprendre encore, jusqu'aux limites du possible... Le Lachès ne connaît pas cet état de bienveillance heureuse de celui qui a trouvé. Au contraire. Lachès et Nicias sont toujours en rivalité. Ils ont encore les yeux embués. Mais ils sont sur la voie, ils reconnaissent leur ignorance.</p>	<p><b>Il faut donc poursuivre le chemin de la vérité.</b></p> <p>Le rôle du maître devient prépondérant. Qui est-il? Quels sont ces critères de compétence. Le Lachès les précise. Et l'Allégorie indique la nature de la relation pédagogique. Le maître doit exiger de son élève, le forcer. Certes, il convient au départ de laisser l'élève évoluer de par lui-même, faire l'expérience de la difficulté de l'apprentissage. Mais le maître doit intervenir pour obliger, sans pour autant mettre en jeu la liberté de l'obligé. Le Lachès, à son tour, illustre le sens de ce rapport de forces:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pousser celui qui est sur la voie de la recherche à demeurer dans cette voie; le contraindre à bien examiner les questions qu'on lui pose, lui laisser le temps de réfléchir et bien comprendre ses réponses;</li> <li>- ensuite l'aider à bien formuler sa pensée et lui faire voir les contradictions de ses réponses.</li> </ul> <p>C'est là le double travail de la maïeutique.</p> <p>Dans l'Allégorie, les étapes de la connaissance sont précisées:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les objets de la région supérieure;</li> <li>- les images... qui se reflètent dans les eaux;</li> <li>- les corps célestes et le ciel;</li> <li>- et enfin le soleil lui-même.</li> </ul> <p>Nicias et Lachès ne sont pas encore arrivés à ces premiers objets de la région supérieure. Ils sont toujours à la recherche d'une première définition. L'Allégorie dépasse ici les cadres du Lachès. C'est le privilège de la théorie que de transcender la pratique et ajouter cette dimension esthétique à laquelle ne peut accéder la pratique. La vision bienheureuse du soleil de vérité fait oublier à l'ancien prisonnier ses misères antérieures. Il jouit de son état présent et plaint ses malheureux compagnons.</p>

## ÉTUDE COMPARATIVE DE TEXTES ( suite)

Nous sommes tous restés en détresse Qui donc choisir entre nous? Personne.	Et si quelqu'un tente de les délier... ne le tueront-ils pas?
<p>Le <i>Lachès</i> s'arrête en chemin. Personne n'est arrivé à délier l'association de son ignorance. Dans le <i>Lachès</i>, la conclusion de l'incompétence de chacun est inversée par rapport à celle de l'<i>Allégorie</i>. Dans le <i>Lachès</i>, on n'a pas encore trouvé de maître assez compétent dans la connaissance de la vertu pour conduire l'association sur le chemin de la perfection et faire aboutir la démarche éducative. Même Socrate se désiste. Il n'a pas fait preuve de plus de science que les autres, dit-il.</p> <p>L'échec de chacun est la conséquence du fait que le groupe n'a pu aboutir au résultat escompté. Sans un maître compétent, on ne va nulle part.</p>	<p>Dans l'<i>Allégorie</i>, on a quelqu'un. Est-ce un maître? Pas nécessairement, puisqu'il ne sera pas reconnu par les prisonniers. Cette fois-ci, ce n'est pas sa compétence en tant que savant qui est en question. C'est son art de la communication qui fait défaut. L'<i>Allégorie</i> est à l'inverse du <i>Lachès</i>. Ce sont les prisonniers demeurés dans leur caverne qui ne sont pas à la hauteur de ce «quelqu'un» redescendu de sa montagne. Du moins, ce dernier n'arrive plus à s'habituer aux ténèbres des ombres. Sa vue est ruinée.</p> <p>La mort éventuelle du libérateur montre à quel point le travail de libération ou d'éducation exige de l'art et de la compréhension.</p>
Nécessité de poursuivre sa formation et de trouver un maître aussi parfait que possible	Nécessité de transmettre le bien L'art d'être un bon maître
L' <i>Allégorie</i> et le <i>Lachès</i> s'achèvent tous deux sur la question du maître. Dans un cas, on part à sa recherche, avec des critères déjà définis, dans l'autre, on constate la difficulté du travail d'éducation.	
<p>Dans le <i>Lachès</i>, ce qui fait défaut, c'est le maître, le savant, celui qui pourrait conduire le conseil jusqu'au bout du chemin de vérité, car la valeur d'un jugement dépend plus de la science que du nombre de savants. La compétence du maître est avant tout celle du savant, c'est-à-dire de celui qui sait. Si dans le <i>Lachès</i>, c'est le savant, le didacticien qui fait défaut, dans l'<i>Allégorie</i>, c'est l'inverse, l'art du pédagogue est absent.</p>	<p>Dans l'<i>Allégorie</i>, ce qui fait défaut, c'est le pédagogue, l'artiste de la conversion des âmes. Le prisonnier descendu de sa caverne est un savant. Il a contemplé le soleil lui-même et il connaît toutes ses œuvres. Mais il n'a pas appris à communiquer sa science, et il est devenu incapable d'enseigner. Dans le <i>Lachès</i>, Socrate est un conducteur d'âmes, il sait poser les bonnes questions, mais il ne prétend pas «être savant».</p>
<p><i>À demain, s'il plaît aux dieux.</i></p> <p>Le <i>Lachès</i> renvoie «à demain» la poursuite d'une telle recherche. C'est normal. Aucune pratique ne peut se clore sur elle-même. Il faut continuer à chercher afin de pouvoir s'améliorer. Quel que soit l'âge, l'éducation demeure une nécessité pour soi-même. L'homme apprend toujours. La question est de savoir trouver le véritable maître. On part donc à sa recherche. Le <i>Lachès</i> est une mise en situation de ce qu'est le travail d'éducation, une illustration de ce qu'est la maïeutique. La théorie de cette illustration, c'est l'<i>Allégorie</i>.</p>	<p><i>Voilà ... l'image de notre condition.</i></p> <p>L'<i>Allégorie</i> en tant que métaphore théorique s'achève sur la même formule de départ.</p> <p style="text-align: center;">Au départ <span style="margin-left: 150px;">À la fin</span></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px;"></div> <div style="background-color: black; width: 100px; height: 20px;"></div> </div> <p>La conclusion rejoint l'introduction et la boucle est close. L'<i>Allégorie</i> montre bien ce qu'il fallait démontrer: la condition humaine relative à l'instruction et à l'ignorance. Et l'illustration de la théorie a déjà été faite. C'est le <i>Lachès</i>.</p>

## 10.5. Du Lachès à l'Allégorie et de l'Allégorie au Lachès.

Il est donc possible, comme on vient de le voir, en se basant sur l'écriture de l'un, d'éclairer l'interprétation de l'autre. Mettre bout à bout des membres de phrases en intégrant dans l'un ce que l'on a pris dans l'autre.

Les deux textes peuvent être subdivisés en quatre parties conformément aux quatre temps de l'Allégorie et aux quatre sections du Lachès. On ne peut qu'esquisser ici ce mariage de textes.

## Première partie:

<i>Lachès</i>	<i>Allégorie</i>
<b>Le spectacle des ombres projetés par Stesilaos sur la valeur du combat en armes</b>	<b>Le spectacle de la caverne comme expression de la condition humaine.</b>
Introduction: <i>Vous avez vu le spectacle du combat en armes...</i>	Introduction: <i>Maintenant, représente-toi... une caverne</i>
Le problème éducatif: <i>Voici nos deux fils...</i>	La condition éducative des hommes: <i>Figure-toi...</i>
À la recherche du mérite. <i>Faire de nos fils des hommes de mérite...</i>	À la recherche du mérite <i>des honneurs et des louanges</i>
Nécessité d'un conseiller: <i>Socrate...</i>	Nécessité d'une aide extérieure: <i>«on»...</i>
Les faux débats à partir des résidus d'ombres laissés par le spectacle de Stesilaos sur la valeur du combat en armes et difficulté de s'entendre sur sa valeur éducative.	Les faux débats sur la nature des ombres et sur les honneurs dus aux plus habiles à les découvrir, à les ordonner et difficulté de s'entendre sur la nature des ombres...

## Deuxième partie

<i>Lachès</i>	<i>Allégorie</i>
Appel à Socrate... <i>Je te le demande...</i>	Intervention du <i>on</i> ... <i>Considère... si on le détiore</i>
Manière d'agir de Socrate... <i>on est forcé</i>	Manière d'agir du <i>on</i> ... <i>on le force à se dresser</i>
Acceptation de Socrate; <i>je ne m'oppose pas... ma bonne volonté lui est acquise.</i>	Jeu d'opposition entre le <i>on</i> et le prisonnier. <i>Et si on le force... ne fuira-t-il pas...</i>
La méthode de Socrate: <i>poser des questions et inciter à répondre</i>	La méthode du <i>on</i> : <i>poser des questions et le forcer à répondre</i>

## Troisième partie.

Prise en charge du problème par Socrate: <i>Allons Nicias et Lachès, il nous faut obéir (ironie)</i>	Prise en charge du prisonnier par le on: <i>Et si... on l'arrache de sa caverne...</i>
Socrate soutient Lachès et aide Nicias dans son cheminement. Application de la maïeutique à Lachès, puis à Nicias.	Soutien du «on» au prisonnier dans son cheminement. Celui-ci franchit progressivement les étapes du savoir.
Formulation de diverses définitions à des niveaux différents de rectification.	Description des différents niveaux de savoir au fur et à mesure que le prisonnier les atteint.
Lachès et Nicias trébuchent. Ils restent en chemin. Ils n'atteignent pas la vérité escomptée.	Le prisonnier finit par atteindre le soleil de vérité. Il le contemple.

## Quatrième partie

Difficulté d'accéder à la vérité. <i>Nous sommes tous restés en détresse</i>	Difficulté de communiquer la vérité... <i>Et si quelqu'un tentait de les délier...</i>
Nécessité de trouver un vrai maître... <i>Chercher d'abord un maître aussi parfait que possible</i>	Difficulté d'être accepté comme un maître... <i>ne le tuerait-il pas...</i>
Conclusion générale: (Nécessité de continuer la recherche)... <i>À demain</i>	Conclusion générale: (Constat de la réalité) <i>Voilà donc la condition humaine...</i>

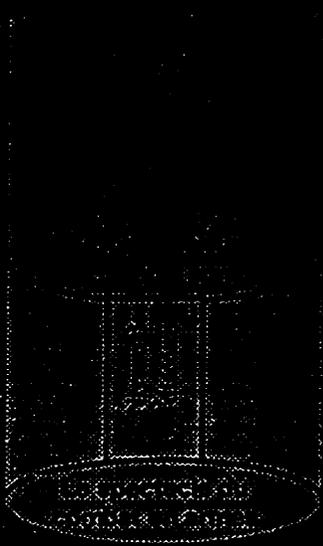
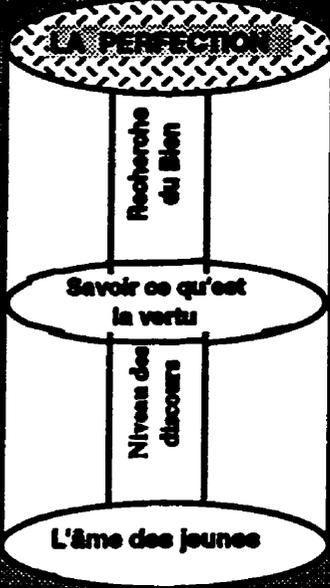
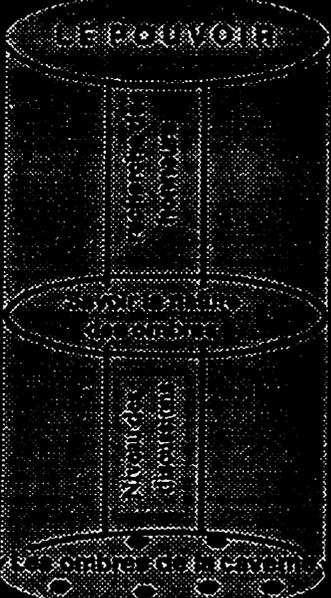
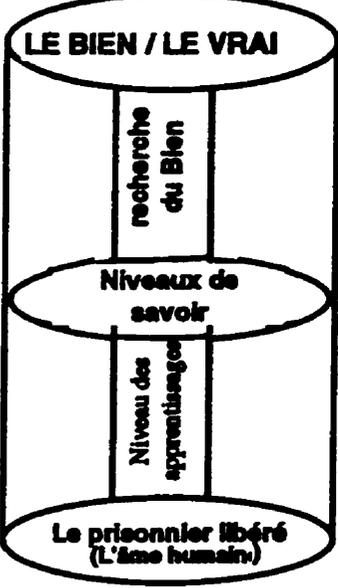
Le *Lachès* et l'*Allégorie* sont donc corrélatifs. Ce sont des dialogues complémentaires. Que ce soit dans le *Lachès* ou dans l'*Allégorie*, les fondations philosophiques du pédagogisme ainsi que les différents niveaux à la genèse de la pédagogie se manifestent très clairement. Ce sont deux dialogues qui décrivent des conceptions opposées de l'homme et du monde. Le premier oppose deux conceptions de l'éducation; le second, deux visions du monde. Dans le *Lachès*, la coupure entre les deux conceptions intervient avec la reformulation du problème par Socrate, tel que montré dans le tableau de la page 222. Après cette intervention, on ne discutera plus du combat en armes comme objet de savoir éducatif. La question porte désormais sur le courage, en tant que partie de la vertu à laquelle renvoie le combat en armes. Le dialogue passe d'une conception politique de l'éducation à une conception éthique, philosophique, de l'homme. Dans l'*Allégorie*, le monde de la caverne, *monde visible*, s'oppose au monde de la lumière, *monde intelligible*. L'intervention énergique du «on» qui traîne le prisonnier récalcitrant jusqu'à la lumière marque le point de rupture des deux

mondes. Après cette intervention, plus question du regard détourné du récalcitrant vers les ténèbres de la caverne. Il est traîné hors champ, à l'extérieur du gouffre. Il ne regarde plus en arrière. Les ombres qu'il aperçoit au moment où il gravite la pente escarpée du savoir sont de vraies ombres, cette fois-ci, qu'il ne confond plus avec les objets réels. *D'abord, nous dit Platon, ce sont les ombres qu'il distinguera le plus facilement, puis les images des hommes.* La connaissance des ombres en tant qu'ombres, connaissance sensible, est le point de départ de la connaissance réelle. Les autres niveaux de connaissance suivent.

Les associés du *Lachès* sont quelque part eux aussi sur la voie de la vérité. Leur tentative courageuse pour accéder à la connaissance de la vertu a momentanément échoué. À demain, leur lance Socrate avant de se séparer d'eux. Le temps de l'apprentissage n'est jamais achevé. Il est toujours à reporter, et cela vaut pour jeunes et vieux.

Cette dualité de conceptions qui traverse *l'Allégorie* et le *Lachès* devient plus évidente avec les tableaux suivants:

**TABLEAU COMPARATIF DES CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATION  
DANS LE LACHÈS ET L'ALLÉGORIE.**

Conception politique de l'Éducation	Conception philosophique de l'Éducation
<b>L E L A C H È S</b>	
	
<b>L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE</b>	
	

Ces tableaux illustrent les jeux de complémentarités et de différences entre les conceptions du *Lachès* et celles de *l'Allégorie*. Ces représentations permettent d'approfondir certains détails de ces dialogues. Dans le *Lachès*, par exemple, on peut observer le jeu habile de Socrate après la débâcle des généraux sur l'utilité du combat en armes. Socrate, à qui on a demandé de voter refuse et avec raison. Il s'adresse à Méléstias, l'une des rares fois où celui-ci se prononce. Socrate s'interroge sur la question de savoir s'il est *quelqu'un*<sup>1</sup> de compétent sur le sujet en discussion. De quel sujet s'agit-il? Du combat en armes? Non. *Du plus précieux de vos biens, c'est-à-dire de leurs fils* et, plus loin, il ajoutera que *notre recherche sur la valeur de cette étude a pour fin l'âme des jeunes*. Glissement subtil qui fait pivoter la question du spectacle du combat en armes en une recherche sur l'âme des jeunes. Tout le monde acquiesce. Personne ne semble avoir remarqué le subterfuge. Dans *l'Allégorie*, le changement est plus direct, plus tranchant. On n'y va pas par quatre chemins. On arrache le prisonnier, on le traîne, on l'oblige à regarder vers la lumière. Le prisonnier libéré, c'est l'âme humaine à la recherche du Bien. Les personnages du «on», de «quelqu'un» qui interviennent dans *l'Allégorie* sont comparables avec les stratégies utilisées par Socrate dans le *Lachès*.

<p>Ainsi, <i>l'Allégorie</i> présente plusieurs images du maître à travers ces interventions du «on».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Il y a le «on» qui force tout en laissant à l'autre la possibilité de voir ailleurs et de dire ce qu'il veut voir.</li> <li>— Puis, cet autre «on» qui arrache par force, qui ne laisse plus le regard se détourner vers les ombres et qui traîne l'autre jusqu'à la lumière.</li> <li>— Et à cette figure du «on», il faut ajouter celle de ce «quelqu'un». Il ne réussira pas à se faire accepter par ceux qu'il veut délivrer. Sa science est un obstacle à sa pédagogie.</li> </ul>	<p>Dans le <i>Lachès</i>, on peut admirer la patience et les stratégies pédagogiques de Socrate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Socrate oblige les autres, mais il écoute tout d'abord sans se prononcer sur la valeur des discours de Nicias et Lachès.</li> <li>— Et quand il prend la direction du débat, ses interventions plus incisives forcent l'autre à prendre conscience de ses contradictions et à rectifier sa trajectoire.</li> <li>— Et à l'occasion de l'échec final, il recommande la recherche du maître parfait pour soi-même et pour les autres, et ce, peu importe l'âge.</li> </ul>
--	--

<sup>1</sup> C'est le même *quelqu'un* que dans *l'Allégorie*.

L'*Allégorie* avance vite, trop vite. Le prisonnier poussé dehors franchit assez rapidement les niveaux du savoir. L'on sent bien qu'ici la préoccupation de Platon n'est pas tant pédagogique que métaphysique. Il s'arrête sur les grandes étapes qui marquent l'ascension vers le soleil. Le *Lachès* corrige cette impression de l'apprentissage accéléré. La maïeutique socratique est une pédagogie à petit pas. Socrate interroge. Il fait avancer *Lachès* pas à pas. Une première définition trop particulière, puis une seconde que Socrate corrige et enfin une dernière tentative et l'on s'arrête. *Lachès* est fatigué. Il s'assoit découragé, désespéré, se sentant incapable de continuer. Socrate l'encourage, il l'invite à persévérer. Ensuite Nicias, quel traitement! Nicias semble plus avancé sur la côte du savoir que *Lachès*. Et Socrate le prend là où il se trouve et l'aide lui aussi à faire un bout de chemin, à prendre conscience des limites de son savoir.

Le *Lachès* insiste beaucoup sur les critères de compétence du maître. L'*Allégorie* ne fait qu'en indiquer la nécessité. Par contre, l'*Allégorie* dit qu'il est possible finalement d'atteindre la vérité. Le *Lachès* illustre combien c'est difficile. C'est une oeuvre de longue durée qui concerne l'existence entière de l'homme, quel que soit l'âge précise Socrate. L'*Allégorie* indique que le véritable maître est celui qui aurait réussi à contempler la vérité, le *Lachès* montre la difficulté de trouver un tel maître. Par contre, l'*Allégorie* enseigne qu'il ne suffit pas d'avoir contemplé la vérité pour être un bon pédagogue. Le *Lachès* complète en affirmant qu'il faut aussi un maître savant, compétent (qui connaît sa matière) pour enseigner aux autres. Ce qui manque au *Lachès*, c'est ce qu'expose l'*Allégorie* et ce qui fait défaut au personnage illuminé de l'*Allégorie* c'est cela même qu'illustre le *Lachès*. Sur la nature du maître pédagogue et sur la qualité qu'il devrait posséder, en combinant le *Lachès* et l'*Allégorie*, on obtiendrait les éléments suivants:

<b>Le <i>Lachès</i>: L'art du pédagogue.</b>		<b><i>L'Allégorie</i>: La science du didacticien.</b>	
<b>Les stratégies du pédagogue</b> — Partir du vécu, de la situation des personnes à éduquer, les écouter, les comprendre, mais sans se compromettre soi-même. — Orienter la discussion sur les points qui paraissent essentiels et les amener à formuler elles-mêmes leurs points de vue. — Les forcer à répondre le plus correctement possible aux questions posées et les encourager à persévérer dans leur apprentissage.		<b>Les stratégies du didacticien</b> — Être tolérant au départ vis-à-vis des premières difficultés des personnes à éduquer en leur montrant qu'elles refont les mêmes erreurs, — Intervenir au moment opportun pour prendre en charge le processus d'éducation et ne plus tolérer d'écart quant à la conduite à tenir. — Exposer le plus clairement possible les connaissances à savoir et exiger que l'on aille jusqu'au bout de l'apprentissage.	
<b>Les résultats obtenus</b>		<b>Les résultats obtenus</b>	
<b>Aspect négatif: <i>Lachès</i></b> — Découragement — Amertume — Impuissance	<b>Aspect positif: <i>Nicias</i></b> — Prise de conscience — Volonté de savoir — Persévérance	<b>Le prisonnier libéré: (Peu d'élus)</b> - Joie de la contemplation - Sentiment de liberté - Sens de la responsabilité	<b>L'échec du retour: Relation avec les autres:</b> - Incompréhension - Confrontation - Violence latente

Dans cette opposition entre pédagogue artiste et didacticien savant apparaît la vieille querelle des écoles modernes et traditionnelles. D'une part, la pédagogie active, qui met l'accent sur la participation du «s'éduquant» dans son propre apprentissage. Et de l'autre, une pédagogie plus directive qui accorde au maître les moyens nécessaires pour encadrer ses élèves avec plus d'autorité et de discipline. Joindre ces deux modes d'expression pédagogique, ce serait écrire un troisième dialogue platonicien qui ferait la synthèse du *Lachès* et de *L'Allégorie*. L'enseignement de la philosophie est écartelé entre ces deux tendances: la pédagogie active, participative et la didactique doctrinale, autoritaire.

Ces deux approches ont leurs forces et leur faiblesse. Dans le *Lachès*, le général *Lachès* représente le gros bon sens de l'opinion commune. Il se situe dans la tradition militaire et n'aime pas trop ces discours flamboyants qui ne mènent à rien, mais qui fleurissent de plus en plus sur la place publique. Il est le personnage du Grec moyen, de ce citoyen appelé à débattre de questions qui, trop souvent, dépassent son entendement. Socrate le prend sous sa protection, comme le bon maître éprouve une certaine sympathie pour l'élève qui voudrait bien apprendre mais n'y arrive pas. Socrate «l'aime bien». Il s'associe à lui contre *Nicias*, mais il le rappelle à l'ordre comme un professeur le fait vis-à-vis d'un élève quelque peu maladroit. C'est probablement pourquoi le dialogue lui est dédié et s'intitule

*Lachès*. Nicias, c'est la nouvelle aristocratie du militaire cultivé qui associe son art de la guerre aux sciences du langage qui émergent autour de lui. Il fréquente les sophistes et entretient de bonnes relations avec eux. Mais c'est un homme de confiance, un ami de Socrate. Et celui-ci lui fait prendre conscience des limites de sa science. L'*Allégorie* ne rentre pas dans ce genre de considérations. Le rôle du maître est de veiller à ce que l'élève, quel que soit son statut, fasse preuve de discipline et de volonté. Ce regard détourné de l'élève sur autre chose, ces distractions à n'en plus finir sur des ombres, des fantômes du savoir sont intolérables pour celui qui s'attache à enseigner la vérité à des esprits rétifs, pas toujours capables de suivre le discours du maître.

Quelle serait donc la conception platonicienne du maître? À la fin du *Lachès*, Socrate s'engage à rechercher le maître parfait. Qui est-il? L'*Allégorie* le présente sous la forme d'un homme libre ayant gravi toutes les marches du savoir? Socrate reconnaît à la fin du *Lachès* qu'il n'est pas cet homme et qu'il a une conscience aiguë de son non-savoir. «Je sais que je ne sais rien». Si le savoir est celui que possède le libéré qui a contemplé le Soleil de vérité dans toute sa splendeur, on cherchera longtemps ce maître parfait. Ainsi, la réponse à la question que pose Socrate dans le *Lachès* sur le maître expert capable d'améliorer l'âme des jeunes se trouverait dans l'*Allégorie*. La fin du *Lachès* renvoie à l'*Allégorie*.

Cependant, si l'on examine cette fin de non recevoir que reçoit le discours de l'ancien prisonnier à la vue ruinée, on se rend compte qu'il manque une dimension essentielle à celui-ci pour «convertir les âmes». Cet artiste convertisseur des âmes, on le voit en action dans le *Lachès* où il réussit à convertir ses amis à rechercher la vertu et le bien de l'âme plutôt que les mérites et les honneurs dus au combat des armes. Pour qu'il devienne expert dans le traitement de l'âme, le contemplatif de la vérité a besoin de faire valoir plus que le simple discours de la science. Il lui faut aussi l'art du pédagogue. La fin de l'*Allégorie* renvoie au *Lachès*. La combinaison du *Lachès* et de l'*Allégorie* donnerait alors le maître parfait.

Le *Lachès* et l'*Allégorie* posent tous deux le problème des rapports entre l'instruction et l'ignorance. Mais, ils le posent différemment. Dans l'*Allégorie*, la représentation est plus tranchée, dans le *Lachès*, plus nuancée. Le prisonnier récalcitrant est tiraillé entre la lumière et les ténèbres, l'instruction et l'ignorance. Le malheureux est poussé malgré lui à l'extérieur, mais il préfère la douceur des

ombres. Mais grâce à l'intervention énergique du «on», l'instruction gagne la bataille. Bientôt, il contempera la lumière éternelle du soleil et voudra renoncer définitivement à l'ignorance des ténèbres. Le retour catastrophique dans la caverne marque la victoire politique de l'ignorance sur l'instruction. C'est le retour des ombres. Ce qui auparavant avait hanté le prisonnier, amené à lutter contre sa condition, refait surface et défait le travail du juste. La progression de l'*Allégorie* est linéaire, ascendante ou descendante. Sorti de la caverne, le prisonnier libéré grimpe sans retour les marches de l'instruction. Platon ne fait que mentionner cette nécessité de l'adaptation de sa vision au fur et à mesure qu'il avance. Mais pas d'hésitation, pas de retour en arrière. Sa descente et sa perte sont aussi rapides que son ascension.

La démarche du *Lachès* est plus lente, plus tâtonnante. Socrate est plus proche de ceux qu'il aide que ne l'est celui qui dans l'*Allégorie* aide le prisonnier dans sa démarche de vérité. Dans le *Lachès*, on revient en arrière pour préciser certaines notions, pour redéfinir le sens du débat. On avance, mais on recule. Le *Lachès* traduit bien cette pédagogie de participation. Socrate se met à niveau. Il écoute, il interroge, il va même jusqu'à s'identifier à Lysimaque et à parler en son nom employant alors l'expression *à prendre soin de vos fils et des nôtres* en parlant des fils de Lysimaque et de Méléstias. Dans l'*Allégorie*, comme dans le *Lachès*, l'on retrouve des expressions similaires significatives de la proximité des deux dialogues. Ainsi l'expression «maintenant» utilisée dans les deux cas pour marquer un ordre narratif, alors que *tout d'abord* est employée pour indiquer surtout un ordre logique lié aux différentes étapes de la démarche. Dans l'*Allégorie*, une fois sorti de la caverne, la voie vers le Soleil est progressive mais directe, puisque c'est le maître qui sert de guide. Le tâtonnement du *Lachès* est dû au fait que ce n'est pas Socrate qui indique les réponses. Il commente, pose des questions et de temps à autre, il redresse la direction du débat. Exemple: *Il me semble que nous avons négligé de nous entendre d'abord sur l'objet précis en vue duquel nous délibérons*. Le *Lachès*, c'est la pédagogie en action avec toutes les hésitations, les erreurs d'aiguillage du groupe et les tensions que cela occasionne. L'*Allégorie*, c'est la réflexion sur le sens à donner à cette démarche.

Ce jeu d'interprétation pourrait continuer ainsi à passer d'un dialogue à l'autre, en interrogeant l'un et en répondant par l'autre, car leurs richesses mises ensemble permet d'aboutir à de nouvelles compréhensions de ces deux dialogues.

Tout de même, un point reste obscur. La tradition philosophique platonicienne a fait de l'*Allégorie* une œuvre d'art et laissé le *Lachès* dans l'ombre des petits dialogues socratiques n'ayant pas de signification particulière, sinon cette référence à une discussion somme toute mineure sur le courage. On a pris d'ailleurs l'habitude de confondre le *Lachès* avec cette discussion et de l'intituler *Sur le courage*, genre maïeutique. Toute la question éducative que pose Lysimaque sur l'utilité du combat en armes ne serait qu'un long préambule préparant ces exercices de définitions sur le courage. Cette lecture du *Lachès* se confond avec celle que l'on a faite des autres dialogues similaires. Puisque les dialogues socratiques portent sur des questions éthiques et mettent en opposition Socrate et les sophistes ou leurs conceptions sur ces questions, le *Lachès* serait à l'image des *Charmide*, *Lysis*, *Protagoras*, *Alcibiade*, *Hippias majeur*, etc. Et comme ces dialogues discutent de valeurs telles, la sagesse, l'amitié, la vertu, etc, le *Lachès* porterait lui aussi sur une valeur morale: le courage. Lecture d'ensemble qui confond le texte individuel et son groupe d'appartenance. En lisant le *Lachès*, l'on recherchait implicitement les coordonnées permettant de le classer dans le rang des petits socratiques; un préambule, la question centrale et la discussion conséquente et le renvoi final.

Une telle interprétation renverse la dynamique du *Lachès* et prend pour objet principal, ce qui n'est que prétexte pour illustrer le cheminement maïeutique de l'éducation. Il s'agit là d'une méprise qui remonte probablement au moment où l'on a voulu classer les dialogues de Platon. La discussion sur le courage ou sur la définition de la vertu permet d'illustrer comment, grâce à l'application de la maïeutique socratique, on peut avancer de quelques pas sur le chemin de la vérité. Le *Lachès* est fondamentalement un dialogue sur l'éducation, et au lieu du titre, sur le courage, il faudrait plutôt l'intituler *Sur l'éducation*, genre pédagogique. De plus, parmi les dialogues socratiques, il faudrait lui accorder la place qui lui revient parmi les grands dialogues de Platon.

Le *Lachès* est probablement le premier texte pédagogico-philosophique qui fait l'assomption du pédagogique dans le philosophique. On ne pourrait dire qu'il est à la pédagogie ce que le *Discours de la Méthode* est à la modernité, parce qu'il n'a pas eu cet impact sur l'histoire de la philosophie comme l'*Allégorie* ou le *Banquet*, la *République*, etc. Mais il dépasse par sa démarche pédagogique, par ses illustrations,

les autres dialogues du même genre. Le *Lachès* inaugure la question du courage ou de l'enseignement de la vertu. Cependant, la vraie discussion sur ces questions aura lieu plus tard dans le *Protagoras* ou le *Sophiste*. Dans ces dialogues subséquents, la confrontation idéologique entre Socrate et ses adversaires sophistes est plus directe, plus incisive. Probablement, Platon a voulu dans *Le Lachès* introduire la question fondamentale de l'éducation. Et pour cela, il se sert des questions éthiques de son temps pour accomplir cette assomption. Le *Protagoras* complète le *Lachès*. Il reprend la question du maître et de l'enseignement de la vertu, là où le *Lachès* l'avait abandonnée. Mais il s'agit là d'un autre objet de discussion, le courage et l'enseignement de la vertu, et d'un autre sujet de confrontation, à savoir le statut de maître que prétend avoir Protagoras. Mais ce dernier dialogue et tous ceux du même genre se réfèrent au *Lachès*. C'est celui-ci qui constitue le dialogue de référence principale.

Jusqu'où Platon a-t-il lui-même établi des rapports entre ces deux dialogues? Est-il revenu sur le *Lachès* après avoir écrit *L'Allégorie* pour rectifier le premier en fonction du second. A-t-il construit la métaphore du second en se rappelant les grandes divisions qu'il aurait déjà établies dans le premier?

Par exemple, ce nous allons maintenant vous en donner la raison qui se trouve au tout début du *Lachès* ne ressemble-t-il pas aux expressions similaires de *L'Allégorie*? Quelques paragraphes plus loin, encore la même formule, avec la même fonction de transition: *Il vous appartient maintenant...* Et tout au long du *Lachès* comme dans *L'Allégorie*, cette formule est à l'œuvre pour indiquer une transition soit dans le récit lui-même, soit dans la discussion. Pour faire avancer la compréhension du général Lachès sur la question du courage, Socrate utilise la métaphore de la vitesse. Il invite Lachès à préciser sa notion de courage: *Essaie maintenant de me dire à propos du courage d'abord ce qu'il y a d'identique dans toutes ses formes*. Et plus loin: *Suppose maintenant qu'on me demande*. Cela ressemble étrangement aux diverses utilisations du «maintenant» de *L'Allégorie* et aux diverses étapes que doit franchir le prisonnier libéré dans son ascension vers le savoir. Mais ceci peut être une coïncidence ou un détail que l'on retrouverait aussi dans d'autres dialogues, sous d'autres formes.

Autre détail: ce renversement subtil qui fait passer l'objet de la discussion du combat en armes à l'amélioration de l'âme des jeunes et au courage est encore semblable au passage similaire de *L'Allégorie*. Le prisonnier au regard perverti

devient, sous l'emprise du «on» un homme libéré prêt à entreprendre l'escalade de la connaissance réelle. Il n'est plus question d'un prisonnier. L'âme des jeunes, n'est-elle pas ce prisonnier libéré? Est-ce encore une coïncidence? Que valent le mérite, ces belles actions accomplies, cette gloire que recherche tant Lysimaque pour ses enfants? L'*Allégorie* répond: ce sont des illusions qui ne valent pas la peine qu'on y consacre son existence. Cette construction parallèle dans les deux cas, ce montage côte à côte des mêmes étapes, cette présentation dualiste de deux conceptions, de deux visions du monde, seraient-elles des effets de hasard, des coïncidences surprenantes?

Encore un autre détail à signaler. Que viennent faire les «enfants» dans ce dialogue, et quel est le sens de leur acquiescement? *Oui, c'est bien lui*, approuvent-ils, ajoutant leur témoignage d'admiration à l'éloge que vient de prononcer, à l'endroit de Socrate, Lysimaque père d'Aristide. Il s'agit là d'un sens essentiellement pédagogique, de la mise en scène de la relation éducative qui fait côtoyer le père, «son enfant» et le maître qui obtient la confiance des deux. De plus, il est à remarquer que le Socrate dont on vient de faire un premier éloge est le citoyen du même dème que Lysimaque. C'est le Socrate, première version, conseiller pédagogique. Le Socrate, deuxième version dont les généraux feront l'éloge, puisque ce sont eux maintenant qui seront les interlocuteurs de Socrate, est décrit avec plus de minutie. C'est le Socrate moral et non plus citoyen. Il est dans le prolongement du premier, mais à un autre niveau. Il prend la place du parent. Il s'installe au cœur de la relation pédagogique et développe sa maïeutique. C'est le pédagogue. Dans le *Lachès*, il y a un souci constant que le maître conseiller ou pédagogue soit accepté par ceux qu'il doit éduquer. L'*Allégorie* ne s'arrête pas sur ce genre de détails. Platon ne précise pas la qualité pédagogique de la relation du «on» et de son prisonnier. Il le force, il le traîne...

Répondre que les rapports établis plus haut ne sont que de pures coïncidences ou le fruit de l'imagination force à justifier les nombreuses juxtapositions qui unissent les deux dialogues. Soit que l'on dise que ces juxtapositions peuvent être faites avec n'importe quel autre dialogue du même genre que le *Lachès*, auquel cas on s'engage à en faire la démonstration. Or, si l'on compare le *Lachès* aux autres dialogues du même genre, comme le *Charmide*, le *Lysis*, *Alcibiade* ou même, le *Protagoras* ou le *Gorgias* par exemple, on ne retrouve pas la même approche dans

leurs schémas de construction, ni cette similitude architectonique avec l'*Allégorie*. Il faut donc croire que le *Lachès* et l'*Allégorie* ont été construits volontairement sur le même modèle. D'ailleurs cela se comprend puisque dès le départ, les deux dialogues posent le problème éducatif. L'*Allégorie* est une représentation de la nature humaine relativement à l'instruction et à l'ignorance. Le *Lachès* est une mise en scène d'un problème pédagogique. La question initiale du *Lachès* qui donne le sens du dialogue est éducative.

Il serait thématiquement et méthodologiquement important que, dans la mesure du possible, l'étude de l'*Allégorie* soit accompagnée de celle du *Lachès* et vice versa. Chez Platon, la théorie de la connaissance est en même temps œuvre éducative et doit être par conséquent associée à une théorie de l'éducation. L'inverse aussi est vrai. La pratique pédagogique doit s'insérer dans une théorie de la connaissance dont elle est la réalisation en acte. C'est là tout le sens des rapports entre le *Lachès* et l'*Allégorie de la caverne*.

#### 10.6 Le *Lachès* et l'ordre des dialogues socratiques.

Cette lecture du *Lachès* soulève une double question sur la nature du dialogue et sur la place qu'il occupe dans l'ordre des dialogues socratiques.

##### 10.6.1 Quelle est la nature de ce dialogue?

Comme tous les dialogues de sa génération, le *Lachès* s'insère dans la critique socratique orientée d'une part contre les sophistes et aussi contre ce nouvel ordre démocratique où la vérité du nombre a prédominance sur la compétence de l'expert. Le *Lachès* exprime donc les premières préoccupations de Platon qui met en scène Socrate et quelques autres acteurs de la société de son époque. Ce sont de vrais dialogues qui se rapprochent du théâtre et la mise en scène est aussi importante que les discours eux-mêmes. De plus, ces dialogues se caractérisent par les trois temps de la démarche socratique:

- le contexte de la rencontre à savoir, le lieu, les personnages, leurs préoccupations et en particulier pour les sophistes, leurs prétentions;
- l'intervention de Socrate et la mise en action de son questionnement maïeutique;
- la mise en contradiction du ou des présumés savants et la reconnaissance de leur incompetence en la matière.

En conclusion, la question est renvoyée. Aucune réponse n'étant jugée satisfaisante.

Le *Lachès* obéit tant bien que mal à ce schéma de présentation des dialogues socratiques. Certes, le *Lachès* met en scène des parents inquiets de l'éducation de leurs fils exprimant leurs préoccupations concernant le mérite à transmettre à leurs enfants. Ensuite, il fait intervenir les prétendants à la vérité, les généraux manifestant leur désaccord puis essayant avec l'aide de Socrate d'appivoiser cette vérité qui leur échappe malgré leur expertise. Et enfin tout le dialogue aboutit à la reconnaissance de l'échec commun pour trouver une réponse convenable à la question posée. C'est en ce sens que le *Lachès* correspond au schéma caractéristique des dialogues socratiques et qu'il serait du genre maïeutique, genre méthodique, précise la notice qui précède la traduction du *Lachès*.<sup>1</sup>

À lire le texte du *Lachès* et à le comparer à ses cousins germains, de nombreuses différences semblent indiquer que le *Lachès*, même s'il est de la première génération des dialogues de Platon, possède quelque chose de spécial qui exige qu'on le classe à part des autres. Il appartient au genre méthodique ou maïeutique. Mais plus que cela, il est le seul dialogue qui appartient au genre pédagogique. La maïeutique dans ce dialogue sert la vision pédagogique de Platon et non l'inverse. La thématique centrale du *Lachès* n'est pas le courage, mais bien l'éducation. Certes, tous les dialogues de cette première vague sont préoccupés par la question éducative étant donné leurs visées antisophistiques. Mais le *Lachès* fait plus que contrer les sophistes, il veut plutôt indiquer la voie du questionnement pédagogique.

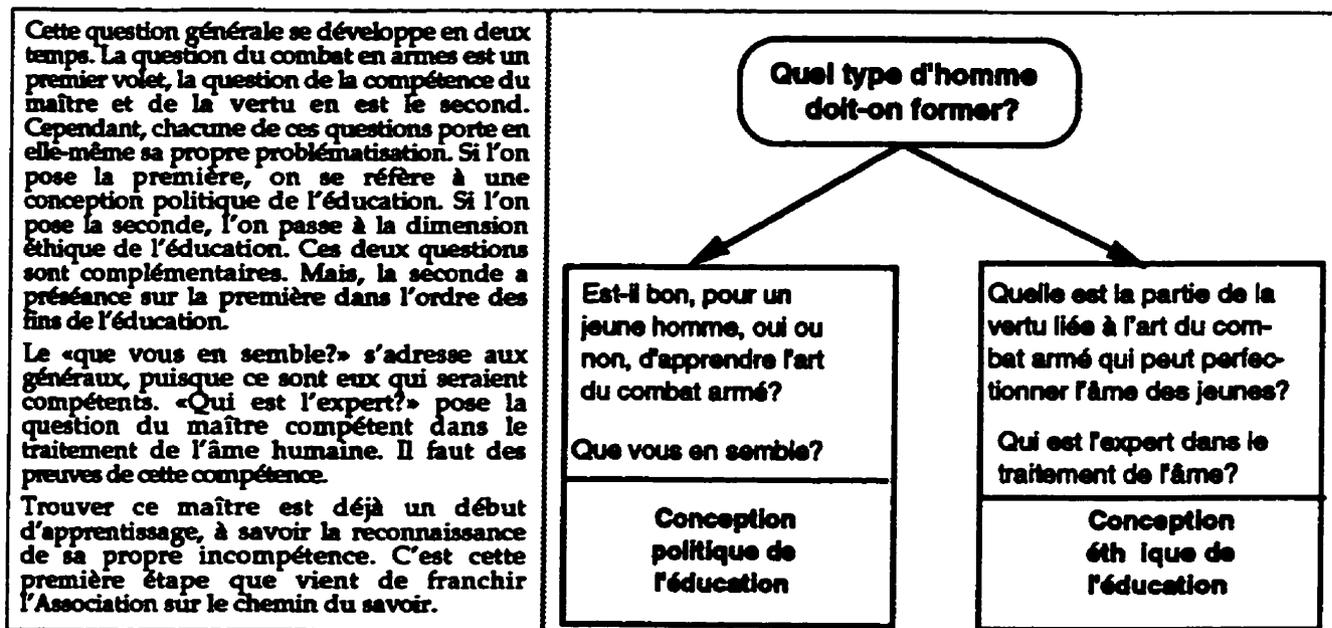
La question fondamentale qui traverse l'ensemble du *Lachès* et fait l'unité du dialogue peut s'exprimer ainsi: **Quel type d'homme doit-on former?** Cette question prend racine dans la préoccupation des parents et s'achève sur la recherche du maître compétent capable d'améliorer l'âme des jeunes. Il faut noter que, contrairement aux autres dialogues, la fin du *Lachès* n'est pas sans plus la reconnaissance de l'incompétence des sophistes. Il n'y a pas cet esprit de duel que l'on rencontre dans le *Protagoras*, le *Gorgias* ou même dans le *Charmide* avec Critias. Nicias et Lachès sont sincèrement en recherche. Ils ne sont pas des sophistes au sens où Platon dépeint dans *Le Sophiste* ce que sont ces marchands de savoir. On leur a demandé un conseil et ils se sont engagés comme Lysimaque et Méléstias à se mettre sur la voie de la vérité. La maïeutique appliquée au questionnement sur le courage et la vertu est une illustration de la manière dont il faut avancer sur la voie

---

<sup>1</sup> PLATON, Œuvres complètes, Tome II, Texte établi et traduit par A. Croiset, Paris, «Les Belles Lettres», 1965 p. 88

du savoir comme principe fondamental pour la formation à l'excellence et à la vertu. Socrate a réussi à leur démontrer qu'ils n'étaient pas des experts, et à la fin comme lui, il les exhorte à se mettre à la recherche du véritable maître. Il faut noter aussi cet «à demain» amical qui est le dernier mot du *Lachès*, comme si le chemin que l'on vient d'ouvrir n'est pas clos. Il faut continuer la recherche. Ce n'est pas un simple renvoi. C'est un rendez-vous. C'est ce qui ressort du dernier tableau du *Lachès*, en page 219. Dans ce tableau, on observe ceci: la question *qu'est-ce que le courage?* a comme réponse finale placée vis-à-vis de la question: «à demain, s'il plaît aux dieux». Cela signifie que cette question reste ouverte et qu'il faut la reprendre à un autre moment. Dans les autres dialogues socratiques, en particulier, le *Charmide*, le *Lysis*, l'*Hyppias*, et plus loin, le *Protagoras* et le *Gorgias*, le renvoi *sine die* de la question-problème est la signature maïeutique de la déclaration d'incompétence que Socrate adresse à son malheureux adversaire.

Le thème central du *Lachès* porte sur l'éducation. Les deux questions qui ouvrent la voie aux deux conceptions politiques et éthiques de l'éducation se situent ainsi:



Cette double représentation permet de mieux souligner les différents niveaux de ruptures qui marquent le *Lachès* quand on passe d'une conception à l'autre.

— Rupture au niveau de l'objet. La question du combat en armes devient la question du courage.

- Rupture au niveau du sujet à éduquer. Les vertus corporelles, intellectuelles et morales qui avaient caractérisé l'argumentation de Nicias deviennent l'amélioration de l'âme des jeunes.
- Rupture au niveau de la relation pédagogique. Dans la conception politique, la question s'adresse aux généraux comme expert. *Que vous en semble?* Dans la conception éthique, on réclame le maître expert dans le traitement de l'âme.
- Rupture au niveau de la finalité éducative. La recherche du mérite et des actions glorieuses est remplacée par le perfectionnement de l'âme des jeunes.

Toutes ces ruptures sont importantes dans le *Lachès*. Il ne faut pas privilégier l'une au détriment de l'autre, car elles portent toutes leur signification pédagogique fondamentale.

Il serait trop long de prendre chacun des autres dialogues qui occupent le même rang que le *Lachès* et montrer leurs différences profondes quant à la nature de la question pédagogique qui les traverse. À titre d'illustration, prenons *Le Charmide*. Il s'agit d'un dialogue simple et charmant, du moins dans ses débuts, sur la nature de la sagesse. Le débat se corse un peu plus tard quand Socrate, après avoir questionné Charmide, met en examen la prétention de Critias à connaître ce qu'est la sagesse. On peut voir là encore les trois temps de la démarche socratique: le contexte, la rencontre avec Charmide et Critias à la palestine de Tauréas, en face du sanctuaire de Basilé<sup>1</sup>, la préoccupation de Charmide pris avec un mal de tête et l'invitation de Socrate à réfléchir sur les maux de l'âme afin de pouvoir guérir les maux du corps, car dit Socrate, *le corps ne peut être guéri qu'avec l'âme..., celle-ci étant la source d'où découlent pour le corps et pour l'homme tout entier tous les biens et tous les maux*<sup>2</sup>. Charmide accepte donc de bonne grâce de se plier aux exigences de Socrate et comme Critias le présente comme étant non seulement le plus beau, mais aussi le plus sage parmi les jeunes, Socrate entreprend de l'interroger sur la sagesse. Mais bientôt Charmide a vraiment mal à la tête, dans le sens socratique du terme. Il découvre ses limites et pour se tirer d'affaire avance une définition de la sagesse qu'il tient de son oncle et tuteur Critias. Au tour de celui-ci de connaître la médecine socratique. Grand bien lui fait, il est mis en contradiction et prié de réviser ses positions.

---

<sup>1</sup> Ibid. p. 52

<sup>2</sup> Ibid. p. 56

Le procédé utilisé par Socrate pour attirer vers lui le jeune et charmant Charmide n'est pas tout à fait orthodoxe. Il prend prétexte du mal de tête du jeune homme pour converser avec lui sur les maux de l'âme, faisant valoir ses capacités de guérisseur. La dialectique pédagogique du *Lachès* diffère nettement de cette approche quelque peu insolite. On ne retrouve pas dans le *Charmide* les éléments caractéristiques de la pédagogie: par exemple, dans ce dialogue, le transfert, au pédagogue, de la relation pédagogique originale parent-enfant reste sous-entendu. Critias est l'oncle et le tuteur de Charmide. Et c'est à ce titre que Socrate demande à Critias de faire venir auprès de lui le jeune Charmide. Cela établit une certaine relation éducative tuteur-enfant. Mais on est loin de cette proximité parents-enfants dans le transfert des valeurs socio-culturelles comme l'établit le *Lachès*. Cet ajout du tutorat de Critias montre la préoccupation de Platon de la relation pédagogique parent-enfant. Mais il n'existe aucune relation directe entre ces deux moments de l'éducation de l'enfant: celui des parents, celui du maître expert dans le traitement de l'âme. Aucune demande d'association ou de prise en charge éducative ne vient légitimer, comme dans le *Lachès*, l'intervention d'un conseiller pédagogique. En fait, dans le *Charmide*, Platon vise par moyen détourné une réflexion sur la vertu. Dans le *Lachès*, c'est l'inverse: Socrate tente d'amener un groupe d'amis à prendre en mains leur propre éducation. Les questions ne sont pas les mêmes; les préoccupations non plus. Dans un cas, la question initiale porte directement sur la sagesse. Dans le *Lachès*, cette question est pédagogique et le restera tout au long du dialogue. Le *Charmide* se situe dans le prolongement du *Lachès*. Il reprend la question sur la nature de la vertu, là où le *Lachès* l'avait laissée en plan. C'est le même scénario que nous retrouvons dans le *Lysis* sauf que dans ce cas, les questions sur l'éducation parents-enfants sont plus directes. Mais dans le *Lysis*, les parents sont absents.

Le *Protagoras* est le dialogue qui accompagne le mieux le *Lachès*. Celui-ci se termine sur un *À demain*, renvoyant chacun à la recherche du maître parfait, celui-là s'ouvre sur l'enthousiasme exagéré d'Hyppolite qui aurait trouvé en Protagoras le maître qu'il recherchait. Naturellement Socrate va mettre bon ordre à une telle méprise. Dialogue dur, affrontement sévère entre les deux maîtres, on est loin de l'amitié de la conversation entre Socrate et ses amis et même des échanges ironiques et «poivrés» entre les deux généraux dus particulièrement au tempérament bouillant du général Lachès.

Au fond, le *Lachès* illustre bien les différentes analyses faites sur la genèse de la pédagogie, tant du point de vue de l'analyse critique déterminant les fondations philosophiques de la pédagogie, que du point de vue de l'analyse anthropologique déterminant les différents niveaux de la pédagogie, comme par exemple:

- le niveau technique, l'apprentissage du combat en armes.
- le niveau scientifique, la justification d'un tel apprentissage et la remise en question d'une telle justification. La question est renversée.
- le niveau éthique, philosophique, la recherche de la perfection, comme fin ultime de l'éducation de l'âme des jeunes.

#### 10.6.2 Et quelle place occupe le *Lachès* dans l'ordre des dialogues socratiques?

L'œuvre de Platon, malgré toute la tradition qui ne cesse de garantir sa valeur incontestable reste l'objet de nouvelles interprétations. Platon a écrit des dialogues sur des sujets fort différents, et la question de leur classification reste une pierre d'achoppement pour de nombreux interprètes de sa pensée. En général, on situe le *Lachès*, comme œuvre de la première fournée, parmi les petits dialogues socratiques, en attendant les œuvres majeures de la pensée mature.

Les travaux de Bernard Suzanne sont un témoignage de la recherche encore vivante, encore actuelle, sur la façon dont on peut interpréter l'ensemble de l'œuvre de ce penseur. Le tableau qui accompagne cette première présentation de Platon n'a pour objet que de situer l'ensemble des dialogues dans le cadre de cette organisation en tétralogie suggérée par Bernard Suzanne.

---

Tableau de présentation des dialogues de Platon selon B. Suzanne

	<b>a i t i a</b> (cause)	<b>epithumiai (desires)</b> <b>phusis (nature)</b>	<b>thumos (will)</b> <b>krisis (judgment)</b>	<b>logos (reason)</b> <b>kosmos (order)</b>
<b>Tetralogy 1:</b> The start of the quest what is man?	<b>ALCIBIADES</b> man	<b>LYSIS</b> friendship (philo-)	<b>LACHES</b> manhood (andreia)	<b>CHARMIDES</b> wisdom (-sophos)
<b>Tetralogy 2:</b> The sophists eikasia (conjecture)	<b>PROTAGORA</b> S relativism	<b>HIPPIAS Major</b> illusion of beauty	<b>GORGIAS</b> illusion of justice	<b>HIPPIAS Minor</b> illusion of science
<b>Tetralogy 3:</b> Socrates' trial pistis (truebelief)	<b>MENO</b> pragmatism	<b>EUTHYPHRO</b> letter of the law	<b>THE APOLOGY</b> <b>OF SOCRATES</b> law in action	<b>CRITO</b> spirit of the law
<b>Tetralogy 4:</b> The soul psuche	<b>THE</b> <b>SYMPOSIUM</b> the driving force: <i>eros</i>	<b>PHÆDRUS</b> nature of the soul: <i>eros</i> <=> <i>logos</i>	<b>THE</b> <b>REPUBLIC</b> behaviour of the soul: justice	<b>PHÆDO</b> destiny of the soul: being
<b>Tetralogy 5:</b> Speech (logos) <i>dianoia</i> (knowledge)	<b>CRATYLUS</b> the words of speech	<b>ION</b> logos of the poet	<b>EUTHYDEMUS</b> logos of the sophist	<b>MENEXENUS</b> logos of the politician
<b>Tetralogy 6:</b> Dialectic episteme (science)	<b>PARMENIDES</b> the traps of reason	<b>THEÆTETUS</b> the limits of reason	<b>THE SOPHIST</b> the laws of reason	<b>THE</b> <b>STATESMAN</b> the goals of reason
<b>Tetralogy 7:</b> Man in the world kosmos (order)	<b>PHILEBUS</b> the good of man	<b>TIMÆUS</b> contemplating (theoria)	<b>CRITIAS</b> deciding (krisis)	<b>THE LAWS</b> acting (erga)

-----  
Last updated December 7, 1996

© 1996 Bernard SUZANNE (bfsuzan@ibm.net)

Le tableau précédent présente une hypothèse d'articulation de l'ensemble des dialogues de Platon en sept tétralogies. Chaque tétralogie correspond à une rangée du tableau. Pour chaque tétralogie, la première colonne indique le dialogue d'introduction et les trois autres colonnes la trilogie associée. De là on peut faire un commentaire général sur l'ensemble de l'organisation des tétralogies ou bien considérer chaque tétralogie ou chaque dialogue de façon séparée.

C'est une hypothèse intéressante qui fait ressortir différentes perspectives et situe le *Lachès* à côté du *Charmide* et du *Lysis*. Dans le cadre de cette thèse et des nombreuses tentatives faites pour classer les dialogues de Platon, cette hypothèse de classification proposée est différente. Elle situe le *Lachès* comme dialogue singulier devant occuper une place particulière dans l'ensemble du système des dialogues.

Le *Lachès* constitue, pourrait-on dire, la bougie d'allumage du discours platonicien. Il ouvre en quelque sorte le système de démarrage de la mécanique de la pensée de Platon. En effet, dans tout penseur éminent, il y a à l'origine un éclair de génie, une idée lumineuse qui éclaire sa démarche ultérieure. Cette idée originelle se présente en général à l'état embryonnaire. C'est plus une intuition qu'un discours tout construit. Mais, cette intuition contient déjà les éléments fondamentaux pour mettre en branle l'ensemble de sa démarche philosophique. Et comme tout système d'allumage, il procède avec lenteur, faisant démarrer progressivement l'ensemble des autres pièces de la mécanique conceptuelle du philosophe. Les autres dialogues socratiques reprennent en les approfondissant des thèmes à l'état d'ébauche dans le *Lachès*. À reprendre le tableau de répartition des dialogues de Platon sous forme de tétralogie, il faudrait réserver une case particulière pour le *Lachès* et laisser en deçà de cette case un espace vide, l'espace implicite de la question fondamentale qui traverse l'œuvre entière du philosophe pédagogue aux origines de la pensée rationnelle occidentale. Quel type d'homme doit-on former? Cette question traverse l'ensemble de l'œuvre de Platon. Et on la trouve implicitement posée même dans les dialogues majeurs qui visent la constitution du corpus philosophique du savoir véritable.

Tableau de re / présentation des dialogues de Platon<sup>1</sup>

	Éducation	aitia (cause)	epithumiai (désir)	thumos (will) krisis (judgment)	logos (reason kosmos (order)
<b>Tétralogie 1</b> La question de l'homme	Lachès: Quel type d'homme doit-on former?	(Le Lachès)	<b>Lysès</b> (Sur l'amitié)	<b>Alcibiade</b> (Sur la nature de l'homme)	<b>Charmide</b> (Sur la sagesse)
<b>Tétralogie 2</b> Les sophistes		<b>Protagoras</b> Sur l'enseignement de la vertu	<b>Hippias Majeur</b> (Sur le beau)	<b>Gorgias</b> (Sur l'éloquence)	<b>Hippias mineur</b> Illusion du savoir
<b>Tétralogie 3</b> Le procès de Socrate		<b>Ménon</b> Le pragmatisme	<b>Euthyphron</b> La lettre de la loi	<b>L'Apologie de Socrate</b> La loi en application	<b>Criton</b> L'esprit de la loi
<b>Tétralogie 4</b> De l'âme		<b>Le Banquet</b> La force de l'amour	<b>Phèdre</b> La nature de l'esprit	<b>La République</b> Le guide de l'esprit: la justice	<b>Phédon</b> La destinée de l'âme
<b>Tétralogie 5</b> Pensée et discours		<b>Cratyle</b> Des mots et des discours	<b>Ion</b> La pensée du poète	<b>Euthydème</b> La pensée du sophiste	<b>Ménéxène</b> La pensée du politicien
<b>Tétralogie 6</b> La critique du savoir		<b>Parménide</b> Les pièges de la raison	<b>Théétète</b> Les limites de la raison	<b>Le Sophiste</b> Les lois de la raison	<b>Le politique</b> Les buts de la raison
<b>Tétralogie 7</b> L'homme dans le monde		<b>Philèbe</b> Le bien de l'homme	<b>Timée</b> De la connaissance suprême	<b>Critias</b> Des décisions critiques	<b>Les lois</b> De la loi

Une telle représentation fait ressortir le caractère particulier du *Lachès* comme dialogue introductif qui pose la question pédagogique à la genèse du système platonicien. Elle fait aussi de Platon non seulement le père de la philosophie, mais aussi celui de la pédagogie. Dans cette représentation la recherche philosophique est étroitement associée à l'œuvre éducative qui est à la source de sa démarche. Toute

<sup>1</sup> Ce tableau est une reformulation de celui de Bernard Suzanne, tel que reproduit en page 305.

réflexion philosophique est entreprise éducative. Cette réflexion prend racine dans le désir profond de former l'homme à la vertu. Et à l'inverse toute éducation vise un idéal philosophique qui est à la fois son dépassement et sa réalisation. Cela ne veut pas dire que la philosophie se réduit à n'être que pédagogie ou la pédagogie à ne faire que de la philosophie. Cela ne fait que montrer les articulations fondamentales qui associent pédagogie et philosophie. Cependant, une telle représentation a le désavantage de laisser vide une case des tétralogies. De plus, la mise en système des dialogues de Platon devrait faire coïncider les diverses questions qui transitent d'un dialogue à l'autre et montrer comment ces dialogues font rebondir ces questions d'une sphère à l'autre.

En plus de l'analyse des textes, cette hypothèse repose sur le vécu de Platon. En effet, comme tous les jeunes bien nés de son époque, Platon s'attendait à une brillante carrière politique. Il a dû recevoir la formation politico-militaire destinée à faire de lui cet homme de mérite, couvert d'honneurs et de gloire, comme le présente si bien Lysimaque au début du *Lachès*. Amère déception! La débâcle politique des Trente, la déchéance d'Athènes, le retour sanglant de la démocratie et surtout la mise à mort de son vénéré maître ont dû ralentir sérieusement ses élans pour cette carrière politique tant convoitée. De cette vocation politique avortée naîtra celle du philosophe critique amoureux de la sagesse, recherchant le savoir et la vérité du Bien. Quel type d'homme doit-on former? Pour quelle cité?

Avant lui, les sophistes avaient subordonné la formation de l'homme à celle de la cité, faisant du bon citoyen un serviteur de la patrie souveraine. L'homme vertueux serait donc celui qui mériterait de la patrie. Et la démocratie serait cet idéal de la cité parfaite proclamant «l'isonomie» (ἰσονομία), cette égalité de droit entre tous les individus libres de la cité, peu importe leur rang, leur compétence, leur sens de la justice et du bien. Contre cette prétention du politique à ordonner l'ensemble des valeurs humaines, en particulier les valeurs éducatives, Platon élève une sévère mise en garde. Et sa protestation le conduit à mener une bataille non plus sur le terrain de l'action politique immédiate, mais surtout sur le terrain des idées pédagogiques et philosophiques. Il renverse l'ordre des valeurs politiques et met celles-ci au service de la Vérité et du Bien. Il faut construire la cité harmonieuse pour l'accomplissement de l'homme parfait. Les vertus du corps et de l'esprit sont les antichambres de celles de l'âme. Quelle est la vertu qui peut améliorer l'âme des jeunes et la conduire vers la perfection? Telle est la question pédagogique par

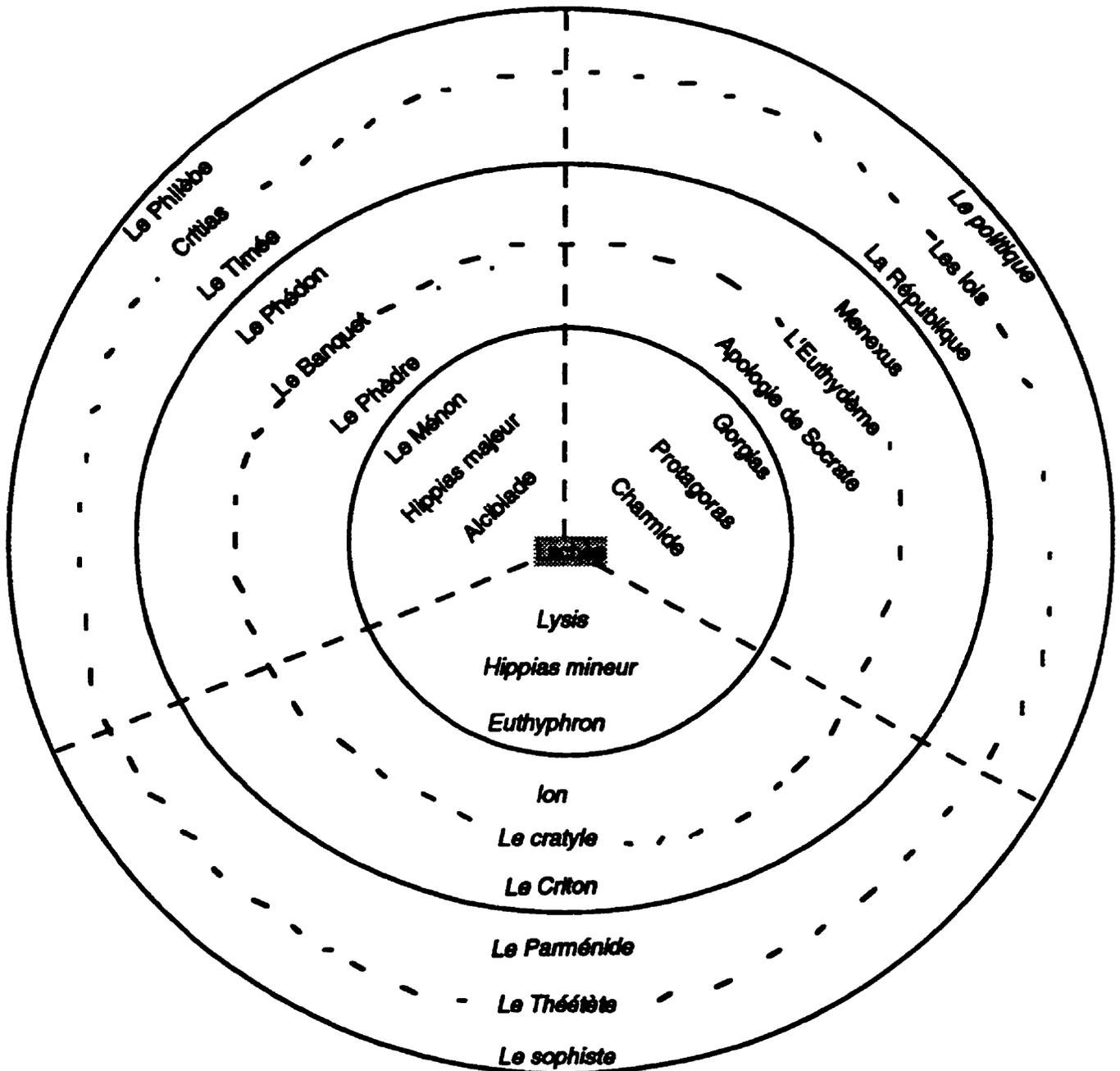
excellence. Quel type d'homme doit-on former? Quel type de société doit-on construire qui permette à l'homme d'atteindre la perfection? La cité est ainsi mise au service de l'homme et la pédagogie a comme finalité l'éthique et les valeurs transcendantes du Bien. Il lui faut donc constituer un «corpus philosophicus», un contenu de formation, qui permette à l'homme d'atteindre cette perfection en gravissant toutes les marches du savoir. Car la sagesse du savoir véritable conduit l'homme vers la lumière du Bien suprême. Ce sont ces questions fondamentales qui traversent le *Lachès*. *Quel type d'homme doit-on former?* Cette question est pour Platon une question à la fois existentielle, politique, et finalement éthique et philosophique.

- Existentielle, liée à sa propre expérience de vie. La question que pose Lysimaque est celle des pères de sa caste sociale, question qui a dû traverser sa propre existence.
- politique, parce qu'elle correspond à la culture de son époque dominée par les valeurs politico-militaires.
- éthico-philosophique, parce qu'elle introduit pour la première fois dans le développement de la rationalité pédagogique et philosophique un nouvel ordre de valeurs qui articule pédagogie et philosophie. Tout pédagogue devient par définition philosophe, expert en traitement de l'âme...

Le *Lachès* serait donc cette première intuition de départ qui pose la question pédagogique dans sa dimension philosophique. Les autres dialogues seront certes un dépassement du *Lachès*, mais la préoccupation originelle qui fait démarrer la machine conceptuelle du philosophe reste en marche et alimente l'ensemble du système. Une représentation sphérique aurait l'avantage de montrer les dialogues selon différents niveaux de questionnement. Le *Lachès* et les dialogues socratiques seraient du premier niveau. Les dialogues intermédiaires d'un second niveau et les dialogues de maturité du troisième niveau. Cela correspondrait d'ailleurs aux habitudes de pensée du philosophe lui-même. La mise en place des tétralogies en rangées et en colonnes ne fait pas suffisamment ressortir la manière dont les questions sont imbriquées les unes dans les autres et comment une question traitée dans un dialogue rebondit, est reprise et reformulée dans une autre. De plus, l'une des caractéristiques de la pensée platonicienne, c'est ce mouvement dialectique en trois temps. Les dialogues socratiques du premier niveau posent des questions, mais n'y répondent pas. Cela ressemble aux premières ébauches de problématisation du

prisonnier encore captif des ombres du monde sensible. Les dialogues intermédiaires sont ceux du monde intelligible et les dialogues de maturité traduisent bien la pensée éclairée du philosophe après ces longues pérégrinations sur le chemin de la vérité.

**Représentation dialectique des dialogues de Platon**

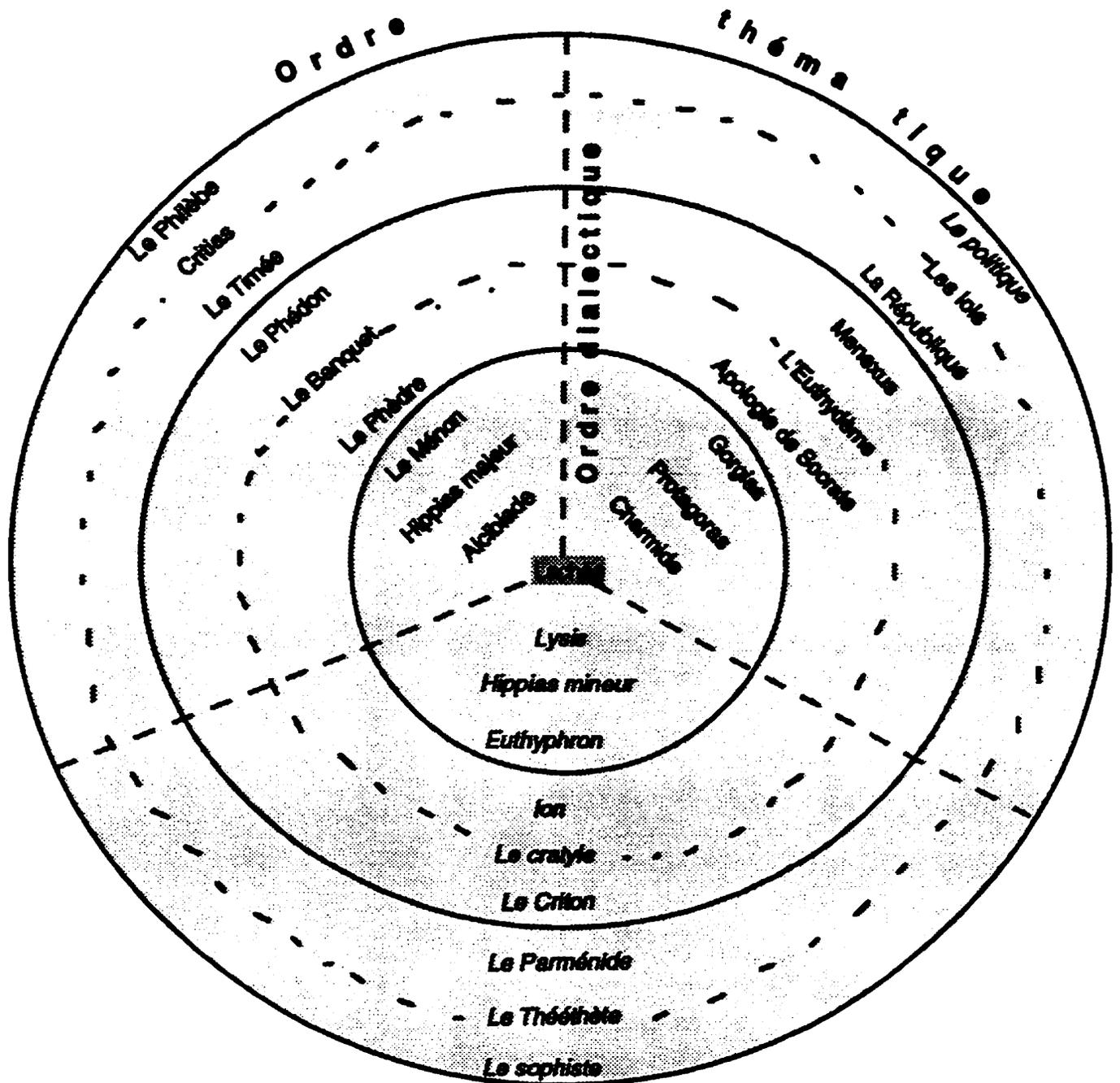


La représentation ci-contre est une tentative pour faire coïncider l'ensemble des œuvres du philosophe avec son mode de pensée dialogique. À partir du *Lachès* comme point de démarrage, les dialogues essaient dans trois directions spécifiques:

- la direction politique à la fois contestation des sophistes et mise en œuvre dans les dialogues de maturité d'une pensée politique positive avec *La République et Les lois*;
- la direction épistémologique qui tente de constituer un fondement critique au savoir et vise la construction d'une science universelle avec le *Parménide* et le *Théétète*;
- la direction éthique qui veut fonder la recherche de vérité sur une éthique du savoir, de telle sorte que l'acquisition du savoir soit en même temps amélioration de la conduite morale. Le *Timée* et le *Critias* tentent d'atteindre un niveau de savoir au-delà des apparences du monde sensible et même des limites de la raison.

C'est une représentation trilogique qui maintient partout des relations dialectiques entre les dialogues. À l'intérieur des niveaux (sphères), sur un plan horizontal, les dialogues s'opposent et se complètent du point de vue thématique. Par exemple, le *Philèbe*, le *Sophiste*, le *Politique* seraient des dialogues complémentaires, adjacents sur le plan thématique, ainsi que *Alcibiade*, *Charmide* et *Lysis*. Sur le plan vertical, ils se dépassent l'un l'autre en faisant rebondir la question laissée ouverte dans le dialogue précédent. Le *Timée*, *Critias* et le *Philèbe* seraient des dialogues supplémentaires sur le plan de la problématisation, ainsi que *Charmide*, *Protagoras* et *Gorgias*. Mouvement d'expansion vers le haut et processus d'intégration horizontale, voilà ce qui caractérise cette classification des dialogues platoniciens. Ordre thématique (horizontal) et ordre dialectique (vertical) voilà ce qui permet la circulation des idées entre les dialogues. C'est pourquoi, l'on peut retrouver des points de convergence entre tous les dialogues, parfois de manière systématique, comme c'est le cas par exemple pour le *Lachès* et *l'Allégorie* ou encore entre le *Charmide* et le *Théétète*. Il y a une préoccupation implicite, mais permanente, qui traverse l'écriture platonicienne et fait dériver les dialogues les uns des autres.

Représentation thématique et dialectique des dialogues de Platon



Ce mode de représentation fait «dialoguer» les dialogues entre eux, quel que soit leur niveau d'appartenance, tout en faisant ressortir les préoccupations d'un dialogue spécifique. Il ne faut donc pas isoler un dialogue particulier des autres thématiques développées ailleurs. Ainsi, c'est au début du septième livre de la

*République*, dialogue classé dans le champ des préoccupations politiques, que l'on retrouve la fameuse *Allégorie de la caverne* qui traduit bien les théories de la connaissance et de l'éducation.

Cette distribution des dialogues en trilogie n'est qu'hypothèse et correspond à une recherche de systématisation pour ranger les œuvres du philosophe dans des catégories les plus proches possibles de sa pensée. Ceci a l'avantage d'unifier le corpus de cette pensée autour de cette idée centrale: améliorer l'âme humaine et la conduire vers la perfection ultime. Une telle classification n'est pas courante. Placer le *Lachès* au centre de tout le système platonicien, c'est aller contre la tradition. Certes, mais cela ne met pas en cause sa valeur de vérité.

## CONCLUSION GÉNÉRALE.

*Le Lachès* a ouvert une brèche dans la pédagogie de son époque et introduit dans l'enseignement sophistique cette référence à l'éthique comme fondement essentiel de tout rapport pédagogique. Le *connais-toi toi-même*, c'est la permanence de la connaissance de soi ou de l'âme humaine, partout, à tous les niveaux du savoir et de l'éducation. On comprend dès lors la lutte menée par Platon contre les sophistes et sa volonté positive de constituer un contenu de formation adéquat pour l'éducation à la perfection de l'âme humaine.

Cette assise du philosophique n'a cessé d'orienter toutes les pédagogies qui ont traversé l'histoire de l'Occident. Que ce soit le Moyen Âge chrétien qui a surajouté un sens théologique aux fondations philosophiques de la pédagogie ou la modernité qui est revenue aux valeurs de l'antiquité classique, la pédagogie a toujours été associée à la philosophie. Cette couverture se traduisait au sein même de la pédagogie par des signes sensibles qui rappelaient à la classe ou à l'institution cette présence exigeante du sens. Le Moyen Âge chrétien a substitué en lieu et place des pensées du jour ou des sentences qui ouvraient les leçons du magistère, la prière introductrice qui rappelait à chacun le sens religieux de cette activité particulière. Les crucifix ont disparu des classes actuelles et avec eux cette tradition de placer sous le signe de la croix toute action humaine. Mais l'on a oublié que les crucifix eux-mêmes sont venus surélever les sentences philosophiques qui justifiaient dans l'école classique le sens final de l'éducation. Il en est résulté un vide spirituel, un «no man's land» considérable. La philosophie s'est retirée du champ de la pédagogie et les philosophes se sont tus. Alors, les technologies éducatives envahissant le champ de la didactique, occultant l'espace réservé à la philosophie ont créé un déséquilibre majeur dont on est loin d'être sorti. La crise est profonde. Les objets d'apprentissage qui se présentent dans le champ de la pédagogie arrivent tout nantis de leur mode d'être pédagogique. Ce sont des produits "machinés", c'est-à-dire qui relèvent du même mode de production que les machines, produits standards, auto-transmissibles selon des critères objectifs de performance, produits utilitaires liés à des objectifs de compétence mesurables en termes quantitatifs. Les technologies éducatives ont emboîté le pas aux objets machines qui exigent des compétences de plus en plus sophistiquées. Les

enseignants ont perdu presque tout pouvoir de contrôle sur leur enseignement désormais au pouvoir des technocrates de l'industrie. Les élèves eux-mêmes emportés par le courant productiviste n'ont plus le temps de réagir et de faire le point sur eux-mêmes. La connaissance de soi à la base de tout apprentissage semble avoir disparu de leur horizon. Quel est le sens véritablement humain de la formation que l'on reçoit? Cet objet d'apprentissage est-il capable d'améliorer l'âme des jeunes? Questions désormais discréditées, comme le sont aussi les fondations philosophiques de la pédagogie. Et pourtant, le malaise est bien présent, et les réformes n'arrivent point à régler la confusion qui traverse bien des contenus de formation des programmes spécifiques.

Comment donc retrouver dans l'état actuel des choses les fondations philosophiques de la pédagogie? Comment faire en sorte que la genèse des idées pédagogiques reste étroitement liée à l'horizon philosophique dans lequel se déploie le devenir de l'humanité actuelle?

Les analyses précédentes nous permettent de dégager deux voies complémentaires en vue de refaire la soudure philosophie et pédagogie:

- une voie proprement pédagogique, liée à la perspective anthropologique et historique, montrant comment la philosophie s'est incarnée dans les préoccupations de son époque épousant les modes d'expression culturelle de son temps.
- une voie proprement philosophique, celle de l'analyse critique de Natorp appliquée au *Lachès* qui soumet au questionnement philosophique la valeur de tout apprentissage.

La genèse des idées pédagogiques ainsi que le *Lachès* montrent bien que la didactique philosophique ne doit pas s'isoler dans une tour d'ivoire et être à côté des innovations de son temps comme si le débat sur la vocation des machines ne pouvait appartenir qu'à des machinistes. Socrate est fort préoccupé lui aussi par les questions que soulèvent ces malheureux parents. Avec eux, il cherche réponse. L'enseignement de la philosophie à la fin de ce XX<sup>e</sup> siècle doit montrer qu'elle soulève bien les questions de son temps et qu'elle utilise aussi les moyens techniques de son époque, comme Platon l'a fait avec le théâtre et les mises en scène qu'il utilise. Si la nouvelle écriture informatique semble la voie de l'avenir pour la formation des jeunes nouvellement promus dans les rangs des écoles supérieures, il faudra bien que

**l'enseignement de la philosophie s'adapte au mode de fonctionnement de ces nouvelles machines et qu'elle épouse leur style. Il ne s'agit pas de mettre du texte dans des machines et de lire sur des écrans ce qu'on lisait sur du papier. C'est autre chose. Il y a un mode d'apprentissage qui appartient à ce mode d'expression et de communication. Il y a là de nouvelles fonctions épistémologiques de la pédagogie que les philosophes contemporains devraient mettre à jour. Il faut que le texte philosophique, celui de Platon, de Descartes ou de Kant, puisse s'exprimer lui aussi selon ce mode, sans qu'il soit pour autant dégradé ou trahi dans son essence propre. C'est à cette condition que la tradition philosophique maintiendra son sens profond et le texte philosophique retransmis selon les modèles nouveaux d'apprentissage sera plus accessible aux générations montantes. C'est la première voie.**

**Mais à l'inverse, il faudrait que les enseignants, tous les enseignants, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, se réapproprient le sens philosophique de leur engagement de formateur. Car l'enseignement de la philosophie ne peut être l'apanage exclusif d'un petit groupe de personnes détaché du reste des pédagogues. Il faut distinguer l'enseignement de la philosophie, en tant que discipline spécifique, et la formation philosophique inhérente à toute pratique pédagogique. On rencontre un problème analogue dans l'enseignement de la langue maternelle. Tous les cours, quels qu'ils soient, forment l'élève à bien s'exprimer dans sa langue maternelle. Il en est ainsi pour l'enseignement de la philosophie qui doit apprendre à l'élève dans tous ses cours de formation le sens pour lui de cet apprentissage de pensée. En effet, c'est dans chacun des cours d'un programme de formation qu'il faut rappeler le sens fondamental de cet apprentissage. Pourquoi apprendre ceci ou cela? Pourquoi enseigner ceci? Pourquoi la pédagogie? Ce sont là des questions philosophiques qui appartiennent à tout enseignant. Car chaque enseignant porte en lui le sens philosophique de sa démarche. Il faut distinguer en ce sens les réponses empiristes, technologiques, des psychologies cognitivistes qui décortiquent les mécanismes de l'apprentissage humain et opèrent à partir de données expérimentales, et cette réflexion critique qui ne peut surgir que dans le cadre de la relation pédagogique. La pédagogie retrouverait son sens humain, les élèves moins perdus, et l'enseignant recouvrerait une partie de son autonomie et de son pouvoir subjectif d'intervention. C'est la seconde voie.**

Certes, il ne s'agit pas non plus d'exprimer des impressions, mais d'exercer son jugement critique. Cela laisse entendre que dans la formation générale de l'enseignant didacticien, la formation philosophique retrouve sa place principale et qu'à chaque cours soient associées des références sur sa dimension éthique facilitant la réflexion critique de l'enseignant concerné. Des éducateurs appartenant à différentes spécialisations, gestionnaires, éducateurs, professeurs de différentes disciplines, philosophes, physiciens, mathématiciens, sociologues, professeurs de littératures, de langues etc. devraient conjuguer leurs efforts pour redresser le déséquilibre actuel de la pédagogie en lui redonnant ses fondements philosophiques. Cela est rendu nécessaire non pas à cause d'un privilège octroyé à la philosophie ou à la pédagogie, mais à cause de la nature même de l'être humain qui, dans son indétermination fondamentale a besoin, pour agir, d'un espace de liberté qu'il peut lui-même traduire en langage approprié.

À partir de là, l'activité pédagogique retrouverait sa dignité perdue, la formation philosophique rejoindrait son sens fondamental et les machines seraient remises à leur vraie place. Cela demande certes une certaine révision des perspectives pédagogiques. Mais il ne s'agit là que de considérations pratiques qui n'exigent nullement un remue-ménage des programmes. Intégrer le sens philosophique de la démarche pédagogique que l'on s'apprête à faire et le rappeler de temps à autre n'exige certainement pas une refonte complète du programme. Il s'agit de faire valoir pour l'élève le sens de la formation qu'il reçoit dans le cadre d'un cours, et comment cela peut l'améliorer en tant qu'être humain, le rendre plus vertueux, selon l'expression de Socrate. «Améliorer l'âme des jeunes, trouver l'objet et le maître compétent qui puisse les perfectionner», telle est la leçon que nous livre Platon dans ce dialogue si riche d'enseignement qu'est le *Lachès*.

---

**BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE**

- ALAIN, F. *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F. 1957.
- ARDOINO, J. *Éducation et pédagogie*, Paris, Larousse, 1977
- BABUT, D. *La religion des philosophes grecs*, Paris, Puf, 1974.
- BARROW, R. *Plato and education*, London, Routledge & K. Paul, 1976
- BLOCH, M.A. *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., 1973
- BRÉHIER, É. *Histoire de la philosophie, (t.1: L'Antiquité et le Moyen Âge)* Paris, PUF, 1967.
- BURNET, J. *L'aurore de la philosophie grecque*, éd. française par Reymond, A., Paris, Payot, 1952.
- CARAVOLAS, J. *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*, Montréal, Guérin, 1984
- CAULY, O. *Comenius*, Paris, édition du Félin, 1995
- CHATEAU, J. *Les grands pédagogues*, Paris, P.U.F. 1956.
- CHÂTELET, F. *Une histoire de la raison*, Paris, Seuil, 1992
- CHÂTELET, F. *Histoire des idéologies*, Paris, Marabout, 1978
- CHÂTELET, F. *Platon*, Paris, Gallimard, 1965
- CHÂTELET, F. *Périclès et son siècle*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1990
- CROCE, B. *Essais d'esthétique*, (Textes choisis et traduits par Tiberghien, G.), Paris, Gallimard, 1991.
- CROISET, M. *La civilisation de la Grèce antique*, Paris, Payot, 1994
- DANEK, J. *Transformation de la philosophie transcendantale: Le néokantisme et sa fondation épistémocritique, II*; Québec, Université Laval, 1991.
- DORION, L.A. *Platon. Lachès — Euthyphron*, Paris, Flammarion, 1997

- DUMONT, J.P. *Les écoles présocratiques,, Paris, Gallimard, 1988*
- ÉLIADÉ, M. *Aspects du mythe, Paris, Idée, 1963.*
- ÉLIADÉ, M. *Le sacré et le profane, Paris, Gallimard, 1965.*
- FOULQUIÉ, P. *La connaissance, Paris, Éditions de l'école, 1961.*
- FOURASTIÉ, J. *Les conditions de l'esprit scientifique, Idée, Paris, 1966*
- GABORIAU, F. *L'entrée en métaphysique, Casterman, Paris, 1966.*
- GADAMER, *Vérité et méthode, Paris, Seuil, 1969.*
- GAL, R. *Histoire de l'éducation, Paris, P.U.F. 1955*
- GUÉRIN M.A. *Histoire de la pédagogie par les textes, Montréal,*  
VERTEFEUILLE, P.Y. *Centre de psychologie et de pédagogie, 1960*
- HABERMAS, J. *La technique et la science comme idéologie, Paris, Gallimard,*  
1973
- HERSCH, J. *L'étonnement philosophique: une histoire de la philosophie,*  
Paris, Gallimard, 1993
- HÉSIODE *Théogonie; Les travaux et les jours, texte établi et traduit par*  
Paul Mazon, Paris, Belles Lettres, 1979
- HOMÈRE *L'Iliade; L'Odyssée; édition établie et traduite par L. Bardollet,*  
Paris, Laffont, 1995
- HUBERT, R. *Histoire de la pédagogie, Paris, P.U.F. 1949.*
- HUISMAN, D. *Introduction à la philosophie, Paris, UGE, 1965*
- HUISMAN, D. *La philosophie en bandes dessinées, Paris, Hachette, 1977*
- JAEGER, W. *paideia la formation de l'homme grec, Gallimard, Paris, 1964*
- JASPERS K., *Introduction à la philosophie, Paris: Plon, 1969.*
- JASPERS K., *Les grands philosophes, Paris: Plon, 1966.*
- KANT, E. *Logique, Trad. L. Guillermit, Paris, Vrin, 1966.*

- KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*, Trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966.
- KANT, E. *Critique de la faculté de juger*, Gallimard, Paris, 1985
- KOMENSKY, J.A. *La grande didactique*, Paris, Klincksieck, 1992
- KOMENSKY, J.A. *Aspects culturels, philosophiques, pédagogiques et didactiques de son œuvre.*  
Actes du colloque international Comenius, Faculté des sciences de l'Éducation - Université de Montréal, 11-12-13 juin 1992, Édités par Caravolas J.A. et Bibeau G. , F.S.E. - Montréal, 1996.
- LÉVY, P. *La machine univers*, La Découverte, Toulouse, 1991
- MARROU, H.I. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Seuil, 1948
- MOSSE, C. *Le procès de Socrate*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1987
- NATORP, P. *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*,  
(Fondation philosophique de la pédagogie)  
in «Néokantismus», - éditeur L. Ollig, Reclam, 1982
- Allgemeine logik. Grundlegung del allgemeinen Logik als Systematik der Philosophie. 1918/1919; in Transformation de la philosophie transcendantale: le néokantisme et sa fondation épistémocritique*, Université Laval, Québec, 1991.
- PERRAUDEAU, M. *Les méthodes cognitives*, Paris, Colin, 1996
- PICHOT, A. *La naissance de la science 2. Grèce présocratique.* Paris, Gallimard, 1991.
- PLATON, *Oeuvres Complètes*, T. II, Lachès, «Les Belles Lettres», coll. Guillaume Budé, 1921.
- PLATON, *Allégorie de la caverne, La République*, Paris, Garnier-Flammarion, 1958.
- PLATON *Sophiste*, traduction A. Diès, Paris «Les Belles Lettres», 1963
- PLATON *Parménide*, traduction A. Diès, Paris «Les Belles Lettres», 1965
- PLATON *Hippias Majeur — Charmide — Lachès — Lisis*  
Traduit par A. Croisset, Paris «Les Belles Lettres», 1965.

- PLATON *Protagoras — Euthydème — Gorgias — Ménexène — Ménon*  
Traduit par E. Chambry Paris Garnier, 1960.
- PLATON *Théétète*, traduction A. Diès, Paris «Les Belles Lettres», 1924
- PLATON *La République*, trad. R. Baccou, Paris Flammarion, 1966
- PLATON *Platon par lui-même*. Textes choisis et traduits par L. Guillermit,  
Paris, Flammarion, 1994
- PRÉVOT, J. *L'utopie éducative: COMENIUS*, Paris, Belin, 1981
- REVEL, J.F. *Pourquoi des philosophes?*, Paris, Pauvert, 1968.
- REVEL, J.F. *Histoire de la philosophie occidentale*, t. 1, Paris, Stock, 1968.
- ROBIN, L. *Platon*, Paris, puf, 1968.
- RUSS, J. *Histoire de la philosophie*, Paris, Hatier, 1985.
- RUSSELL, B. *Problèmes de philosophie*, trad. Rivenc F., Payot, Paris, 1989
- STIRNER, M. *Le faux principe de notre éducation*, Paris, Aubier, 1974
- SUZANNE, B. © 1996 Bernard (bfsuzan@ibm.net)  
Last updated December 7, 1996
- VERGUEZ, A.  
HUISMAN, D. *Nouveau cours de philosophie*, Paris, Nathan, 1984.
- VERNANT, J.P. *Philosopher. Les interrogations contemporaines*, Paris, Fayard,  
1980.
- VERNANT, J.P. *Les origines de la pensée grecque*, Paris: PUF, 1962.
- VERNANT, J.P. *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1982
- VOILQUIN, J. *Les penseurs grecs avant Socrate*, Paris, Garnier-Glammarion,  
1964.
- Wahl, J. *L'ouvrage posthume de Husserl: LA KRISIS*  
*La crise des sciences européennes et la phénoménologie*  
*transcendantale*. Centre de documentation universitaire,  
Paris, 1954

**LIONEL AUDANT**

**DE LA GENÈSE DE LA PÉDAGOGIE  
COMME PROBLÈME PHILOSOPHIQUE**

**A N N E X E**

**FACULTÉ DE PHILOSOPHIE  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC**

**Juillet 1998**

# A N N E X E

## **Présentation des sections de l'annexe**

Cette annexe comprend deux sections qui sont des illustrations théoriques et pratiques des idées principales de la thèse:

- 1) **une section théorique** qui se situe dans le prolongement direct de la thèse et qui montre comment la genèse des idées pédagogiques s'est poursuivie à travers les successeurs de Platon. Une présentation succincte de l'horizon philosophique de la pédagogie humaniste de Jan Amos Comenius permet d'illustrer cette continuité.
- 2) **une section pratique** liée aux implications philosophiques et pédagogiques de la thèse. Ce sont des projets de fondation épistémologique. En effet, si la section théorique de la thèse était essentiellement consacrée à retourner aux origines de la pédagogie, pour faire valoir les idées qui ont permis son émergence, le retour à l'actualité concrète doit tirer les conséquences épistémologiques des analyses critiques et anthropologiques de la thèse.

En effet, la thèse représente un premier niveau de recherche. Elle se situe dans le cadre d'une recherche théorique visant à retourner aux origines de la pédagogie afin de combler les insuffisances actuelles des fondations philosophiques de la pédagogie. Mais retrouver les grandes idées qui ont été à la genèse de la pédagogie ne signifie pas pour autant que l'on demeure dans une perspective idéaliste. Au contraire, ce sont ces idées qui déclenchent à leur tour ce deuxième niveau de recherche, cette fois-ci directement liée à des modèles pédagogiques. La dimension épistémologique encore en attente dans les prémisses du premier niveau de recherche trouve maintenant sa voie d'application dans les illustrations théoriques et pratiques de cette seconde recherche présentée en annexe de la thèse.

Il s'agit d'illustrer les grandes idées qui ont été à la genèse de la pédagogie et lui ont donné ses fondations philosophiques. Une illustration n'épuise pas le sujet qui provoque son application concrète. Elle sert d'exemple pour montrer comment se traduisent dans la réalité les principes qui ont guidé le

développement du sujet en question. Jan Amos Comenius illustre sur le plan théorique comment les idées pédagogiques de la pensée platonicienne continuent d'alimenter l'histoire du développement de la pédagogie. Bien d'autres auteurs pédagogues auraient pu servir à cette illustration. Les projets d'applications épistémologiques que nous présentons dans la section pratique sont eux aussi des illustrations parmi d'autres de ce que pourraient être des voies nouvelles d'articulation de la philosophie et de la pédagogie.

Il est peut-être rare, dans le cadre de la recherche actuelle en philosophie, qu'une thèse de doctorat en philosophie débouche sur des applications concrètes. En fait, ce n'est qu'un juste retour aux recherches pratiques qui ont guidé les premiers penseurs philosophes. Si Platon écrit la *République*, son souci premier n'est pas sans plus de faire œuvre théorique, mais bien de trouver pour Athènes une constitution à la mesure de la conception qu'il se faisait de la cité. Et s'il s'intéresse aux questions éducatives et conteste les sophistes, c'est bien pour proposer concrètement une nouvelle vision de la pédagogie. La création de l'Académie n'est pas un accident de parcours, mais bien la traduction en acte des idées de Platon sur l'éducation et la formation des citoyens vertueux.

Si la recherche philosophique est devenue purement spéculative, c'est par un détour historique qui l'a confinée au rang second de servante d'une autre discipline maîtresse de la vérité absolue. Dire que *les philosophes n'ont fait que penser le monde* est une dénaturation de la vocation originelle de la philosophie. Celle-ci est à la fois contemplation et action, sagesse et prudence, cette vertu qui guide et éclaire l'homme engagé dans l'action. Les illustrations de cette annexe complètent sur le terrain de l'activité éducative les principes fondateurs que la recherche théorique a permis de mettre à jour au niveau de la genèse de la pédagogie et des idées pédagogiques.

## **I l l u s t r a t i o n   t h é o r i q u e**

### **L'horizon philosophique de la pédagogie humaniste dans l'œuvre de Jan Amos Comenius.**

#### **1. Platon et ses successeurs**

Si Socrate inaugure la pensée philosophique en indiquant par la maïeutique le chemin de la vérité et du bien, Platon développe cette recherche en montrant par ses dialogues combien la route qui conduit à cette vérité est escarpée et ardue. L'éducation des citoyens qu'anime l'Amour de la Sagesse devra conduire les hommes vers la découverte du Bien. Avec lui s'accomplit le chemin de la rationalité philosophique et pédagogique. Cela ne veut pas dire que d'autres formes de rationalité ne puissent se développer à partir de sa pensée. Mais les fondations de la pédagogie qu'il met en place demeurent jusqu'à nos jours les principes de tout système d'éducation. Ses disciples immédiats, en particulier Aristote pourront les reformuler d'une autre manière ou les doter d'un armement logistique que Platon n'avait pas explicitement mis au point. Plus tard, lorsque la pensée théologique se sera emparée de ses principes, une nouvelle conception de l'homme et du monde viendront enrichir le patrimoine philosophique et pédagogique de l'histoire de l'humanité.

Il serait difficile dans le cadre de cette recherche de montrer comment l'héritage platonicien a traversé les siècles et a revêtu de multiples formes. On ne peut que s'arrêter à des témoins privilégiés qui ont su par leur synthèse renouveler la pensée pédagogique platonicienne. Disciple de Platon, Aristote marque un nouvel apogée dans cette émergence de la pensée rationnelle en donnant à cette pensée le cadre logique demeurée implicite dans l'œuvre de Platon.

Plus loin, dans le cadre de la pensée théologique et humaniste marquant les débuts de la modernité, Jan Amos Comenius renouvelle à son tour ces principes de base de la pensée pédagogique grecque et les insère dans le cadre des idéaux humanistes du XVII<sup>e</sup> siècle. Le témoignage de sa pensée éclaire la façon dont la pensée pédagogique platonicienne est capable de s'adapter et de se transmettre dans d'autres contextes historiques et idéologiques.

#### **2. La pensée pédagogique de Comenius (1592-1679)**

Toute l'œuvre littéraire de Jan Amos Comenius est un combat pour la reconnaissance de l'homme partout où il se trouve dans son pèlerinage sur terre. Rendre l'homme humain, tel serait le résumé de sa pensée. Comprendre la pensée de Comenius, c'est saisir en même temps le sens existentiel des luttes qu'il a menées pour le triomphe de la liberté et de la tolérance humaine.

Riche et multiple, l'œuvre de Comenius englobe plusieurs sphères des connaissances humaines. Véritable esprit encyclopédique, il s'est attaché résolument à la tâche de réformer le monde. C'est pourquoi son œuvre littéraire est inséparable des tragédies de son existence de pèlerin. Pasteur des âmes et du corps, il voulait régénérer l'humanité tout entière et mettre en place la pansophie comme projet universel devant réaliser l'harmonie mondiale. Pour cela, il fallait créer non seulement une philosophie conséquente, mais aussi un système éducatif capable de la réaliser. Il ne faut donc pas détacher de la pensée de Comenius cette triple dimension théologique, philosophique et pédagogique. Évidemment, Comenius est avant tout homme d'Église, pasteur et théologien. Par conséquent son action et sa pensée pédagogique et philosophique s'inscrivent à l'intérieur d'une pastorale guidée par les Écritures. Peut-on encore parler de fondations philosophiques de la pédagogie quand on examine l'œuvre de théologiens? Certes oui, puisque la théologie elle-même s'appuie sur une conception religieuse mais critique, rationnelle de l'être humain. La question n'est pas de porter un jugement favorable ou défavorable sur cette philosophie «*ancilla theologiae*» mais de prendre acte du fait de la réflexion critique portée sur «la nature de l'homme» et de la considérer essentiellement du point de vue philosophique. En effet, la métaphysique est pour Comenius la méthode et le fondement de tout savoir et dans *Prima philosophia* il se penche sur la question de l'Être et de ses attributs. Cependant, la métaphysique ne peut être séparée de sa finalité théologique qui consacre l'Être en Dieu et fait remonter tout savoir humain dans l'omniscience divine. C'est pourquoi toute interprétation de la pensée de Comenius doit tenir compte de cette dimension théologique de toute son œuvre.

Dans la ligne de pensée de St-Augustin, et également comme héritier des grands mystiques de la Renaissance, Comenius prêche la construction ici bas de l'harmonie céleste permettant aux hommes de jouir dès leur séjour sur terre des bienfaits de la paix et de la justice divine. Dans la ligne de la pensée pédagogique platonicienne, Comenius présente une vision éthique de l'éducation qui vise le dépassement esthétique des limites immédiates de la condition humaine. Enfin Comenius veut faire œuvre d'éducation politique. Il faut former le citoyen afin d'améliorer les rapports de pouvoir qui risquent d'opposer les hommes entre eux. Il reprend les grandes idées platoniciennes sur l'éducation à travers trois thématiques particulières:

- la théorie de la connaissance au fondement des processus pédagogiques.
- la condition humaine et la nécessité d'une éducation globale et universelle.
- l'analogie de la lumière source du bien et de l'éternelle vérité inscrite dans le cœur de l'homme.

— L'homme est fait pour tout connaître.

Les principes qui vont guider la pansophie en tant que théorie générale de l'éducation universelle repose sur des bases théologiques.

L'homme naît apte à acquérir la connaissance des choses. D'abord parce qu'il est à l'image de Dieu. Or, lorsqu'une image est exacte, elle représente nécessairement les traits de son archétype. Dans le cas contraire, ce n'est pas une image. Et puisque parmi toutes les qualités de Dieu domine l'omniscience, nécessairement l'image de cette qualité resplendit aussi dans l'homme.

Assurément l'homme se tient au milieu des œuvres de Dieu. L'esprit brillant comme un miroir sphérique suspendu au centre d'une pièce, il reçoit les formes de tous les objets. En effet, notre esprit ne se contente pas de saisir les objets voisins, il rapproche de lui les choses éloignées dans l'espace et le temps; il s'élève vers celles qui sont élevées; il cherche les choses cachées, dévoile les choses voilées, il s'efforce même de sonder l'insondable, tant il est infini et sans limites.

Si on donnait à un homme mille ans de vie, pour accroître sans cesse ses connaissances, il lui resterait toujours des objets à étudier, tant la puissance de l'esprit humain est insondable. Notre corps, par sa finitude est enfermé dans un environnement très limité. Notre voix le dépasse un peu et notre vue a pour terme la voûte céleste. À notre esprit en revanche, on ne peut assigner de limite, ni dans ce ciel, ni dans l'autre, ni au-delà. Il s'élève aussi haut dans les cieux qu'il descend profondément dans l'abîme de l'abîme<sup>1</sup>.

Ce texte correspond dans ces grandes lignes aux diverses idées qui traversent la métaphore platonicienne des hommes de la caverne. L'homme a la capacité de tout connaître. Il peut connaître les divers objets de la sphère des étoiles, s'élever davantage et contempler l'astre luisant au cœur de la voûte céleste, cause du Bien et de toute vérité du monde sensible. Et dans cette contemplation, l'homme peut ainsi trouver la perfection qu'il cherche dans le monde d'ici bas.

Malheureusement, l'homme est limité par ce corps qui circonscrit sa capacité de connaître. Il peut tout savoir, mais cela prendra du temps. Il ne peut y arriver que progressivement, pas à pas. Toute sa vie ne suffira pas à éteindre cette soif de savoir.

---

<sup>1</sup> COMENIUS, Jan Amos, *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*;  
Traduction Bosquet, M.F., Saget, D. et Jolibert B. ; Paris, éditions Klincksieck,  
1992, p. 60

Cependant, l'homme n'est pas infailible. C'est ce qui marque sa finitude et sa déchéance originelle. Même s'il porte en lui le savoir véritable, il peut trébucher, s'écarter du vrai chemin, c'est pourquoi il a besoin d'aide pour le guider et le maintenir sur la bonne voie.

Il n'est donc nul besoin d'apporter à l'homme, du dehors, des qualités dont il contient le germe. Il suffit de faire pousser, de laisser se développer ces qualité et déployer leur nature. Cependant, depuis sa chute, l'homme ne parvient plus seul à sortir de la situation obscure et embrouillée où il se débat. Et ceux qui devraient l'aider ne font que l'y enfoncer davantage.<sup>2</sup>

Comenius fait-il allusion directement à la théorie de la connaissance telle que développée par Platon dans *l'Allégorie de la caverne*. Il ne le mentionne pas. Mais l'on peut se demander si les expressions du «corps limité par son environnement, de l'esprit qui s'élève haut dans les cieux, de l'homme pris dans la situation obscure et embrouillée où il se débat, de l'homme porteur en lui des germes du savoir et de la nécessité de faire pousser, déployer leur nature» ou encore «tourner l'âme dans la bonne direction» sont de simples coïncidences où si elles réfèrent implicitement à la métaphore platonicienne.

— De la nécessité d'une éducation globale et universelle.

Les hommes naissent prisonniers dans une caverne. Et ils sont là attachés par des chaînes à leur condition de déprivation. Ils ont les yeux et la tête rivés au spectacle des ombres qui défilent devant eux. Et ils ne connaissent que ces ombres. Il faut donc les délivrer afin qu'ils puissent découvrir le vrai monde et la lumière éternelle qui brille au-delà de leur caverne. D'où la nécessité globale et universelle de l'éducation pour régénérer l'humanité et la sortir des ornières de l'ignorance et de la bêtise. Ce discours résume bien les idées de *l'Allégorie* en ce qui concerne la nécessité d'une éducation globale et universelle. Toute la question est de savoir qui pourrait assumer cette tâche de l'éducation globale, valable pour tous.

Comenius reprend cette idée d'universalité de la tâche éducative. Chez Platon, même si l'éducation est une nécessité de la condition humaine, en fait, c'est seulement un petit noyau d'illuminés qui peut réussir à se dégager de la prison des sens et de l'opinion. Il y a une pierre d'achoppement dans la métaphore platonicienne de l'instruction, c'est l'échec du prophète visionnaire. Il n'arrive pas à se faire comprendre des siens. Comenius essaie de combler cette lacune. La pansophie est œuvre éducative et veut mettre en place des écoles pour tous, dont la pédagogie va tenir compte des conditions réelles d'existence des jeunes. C'est le Socrate du *Lachès*: *avancer* à petit pas, mais fermement, en faisant tout ce qui est possible pour rendre l'instruction accessible à tous.

---

<sup>2</sup> Ibid. p. 61.

Le projet pédagogique de Comenius commence avec ses premières expériences de pasteur. Déjà, dès ses études à Herborn en 1616 — 1618, il formule les premières grandes intuitions devant mener à la construction de la grande didactique. Celle-ci repose sur trois principes fondamentaux:

— l'universalisme d'accès au savoir faisant de l'homme «un citoyen universel» c'est-à-dire un être appartenant à une Culture universelle dont les frontières s'étendent à l'Humanité tout entière. En ce sens l'Humanisme de Comenius déborde le simple cadre des revendications anti-dogmatiques qui réclamaient pour l'homme la reconnaissance de lui-même en tant qu'homme et non plus en tant que pécheur. Comenius envisage l'homme dans sa nature universelle, capable de par la puissance de son esprit de participer à l'œuvre commune de la construction de la cité terrestre. Pour lui:

*Toute la jeunesse des deux sexes doit être confiée aux écoles...*

*Tous les enfants, nobles ou roturiers, riches ou pauvres, garçons ou filles de toutes les villes, cités, villages et hameaux doivent être admis dans les écoles; voilà ce dont il faut se convaincre<sup>3</sup>*

— cette éducation universelle repose sur l'adéquation entre les processus pédagogiques, les processus de l'évolution naturelle de l'être humain et l'utilisation des arts et techniques pour rendre conformes les processus éducatifs à la nature de l'homme. En ce sens, Comenius préfigure bien avant Rousseau, les recherches didactiques modernes qui tentent de fonder les processus pédagogiques sur les aptitudes naturelles de l'être humain.

*L'ordre scolaire doit s'inspirer de la nature et ne connaître aucune entrave... Car, c'est dans la nature qu'il convient de chercher les remèdes aux défauts de la nature, suivant le principe très vrai: «L'art ne peut rien à moins d'imiter la nature<sup>4</sup>».*

Cette note naturelle qu'ajoute Comenius à l'harmonie des éléments qui doivent rentrer dans les processus pédagogiques précise le sens platonicien de la démarche éducative telle qu'illustrée dans le *Lachès* et dans l'*Allégorie*. Il ne faut pas aller contre la nature de l'homme, comme l'indique la conclusion de l'*Allégorie*, il faut plutôt partir des conditions naturelles du désir humain tel qu'il s'exprime et progressivement avancer sur le chemin du savoir. Certes, on n'a pas encore de psychologie de l'apprentissage et un découpage de l'évolution de l'intelligence par tranche d'âges, mais les principes sont déjà là et ouvrent la voie à ce type de recherche qui fonde la pédagogie moderne.

---

<sup>3</sup> Ibid. p. 81

<sup>4</sup> Ibid. p. 110.

— De la Lumière comme source du bien et de l'éternelle vérité inscrite dans le cœur de l'homme.

Le troisième élément comparatif qui permet de situer Comenius dans la ligne des descendants philosophiques de Platon est le thème de la Lumière comme Source de vie et de Vérité. Dieu est Lumière et la théologie de la Lumière a traversé les premiers siècles de l'ère chrétienne et façonné la pensée de tous ceux qui veulent comprendre l'omniscience divine et la façon dont les objets sont illuminés par sa grâce. Ce thème de la Lumière d'inspiration platonicienne et plotinienne traverse toute l'œuvre de Comenius et éclaire la nécessité de faire de l'éducation une action globale et universelle.

C'est avant tout dans le cœur de l'homme que réside la lumière. En effet, la raison est la lumière divine dans l'homme, et c'est grâce à la raison que l'homme peut tout connaître. Par conséquent, la voie de la raison n'est nulle autre que celle de la lumière projetée au-dedans de l'homme par la grâce divine. Chez Platon, on ne trouve pas cette référence à la grâce divine qui sanctifie toute chose. Sauf dans le *Timée* que cite Comenius, Platon écrit: «Dieu est le souverain bien, au-dessus de toute substance et de toute essence; il est ce que toute chose cherche à atteindre<sup>5</sup>» Comenius saisit dans ce passage de Platon le mouvement ascendant de l'homme en quête du Bien suprême qui illumine toutes choses. *L'Allégorie* le montre bien par cette image du soleil physique, source de toute lumière vers laquelle aspire le prisonnier libéré. Il y a donc un regard lumineux sur le monde, qui donne à chaque chose sa forme et sa raison ou sa lumière spécifique. Le monde est donc éclairé par cette lumière et l'apprentissage consiste à se laisser pénétrer par elle. Le monde est ainsi l'école de la sagesse divine et la nature de l'homme est d'apprendre cette sagesse. La fonction éducative est donc fonction globale car tout homme est appelé à apprendre, et chacun doit participer à cette œuvre commune d'éducation.

Dans la «Via Lucis», Comenius reprend ce thème de la lumière en l'éclairant à son tour des principes théologiques et philosophiques de sa propre pensée. Au sommet, la Lumière éternelle, le Créateur de toutes choses qui écarte les ténèbres et crée les choses grâce à sa lumière. Mais cette Lumière divine reste présente dans le monde créé comme Lumière externe, Soleil du jour illuminant le théâtre du monde, ouvrant toutes choses à la compréhension de la raison. Dieu serait à la fois transcendant et immanent au monde qu'il crée. Et enfin, la lumière interne, celle de la raison naturelle, âme spirituelle créée à l'image de Dieu et qui garde le souvenir de ses origines. Cependant cette lumière naturelle qui guide la raison est celle aussi qui guide la volonté dans

---

<sup>5</sup> Ibid. p. 65

**l'exercice de son jugement moral et maintient le sentiment qu'a l'homme de sa nature divine en tant qu'il participe lui aussi de la création du monde.**

**Écarter les ténèbres, s'allumer en crépuscule et s'illuminer dans la splendeur du jour, voici le rôle réformateur et constructeur de la lumière. Trois étapes, trois degrés sur le chemin du savoir. Connaissance sensible, connaissance intellectuelle et rationnelle, connaissance esthétique, contemplative, voilà les trois grands moments caractéristiques de la connaissance platonicienne. Sans doute, Comenius, comme tous les pasteurs théologiens de sa génération accordent un statut divin à cette échelle de connaissance. Mais on ne peut s'empêcher d'y voir les résurgences du platonisme et des étapes déterminant la condition humaine relativement à l'instruction et à l'ignorance.**

**Platon se présente ainsi comme le grand éducateur de l'Occident. Sa pensée est demeurée jusqu'à aujourd'hui la référence ultime pour la construction de l'homme et de la cité. Cependant la crise profonde que traverse l'humanité à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle remet en question les fondements de sa pensée. La pédagogie va-t-elle «s'émanciper» de la philosophie et trouver d'autres voies de développement? Les machines de la communication et les technologies éducatives qui leur sont dérivées vont-elles bientôt remplacer les discours philosophiques de plus en plus marginalisés? Il y a là de graves questions à résoudre et le rôle des pédagogues est de reprendre résolument le chemin de la philosophie et de s'engager à refaire l'unité en voie d'éclatement de la pédagogie et de la philosophie.**

**I L L U S T R A T I O N P R A T I Q U E :**  
**PROJETS D'APPLICATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES.**

La section pratique contient deux projets d'application de la recherche initiée dans la thèse. Ces projets se fondent sur les deux grandes voies ouvertes par la conclusion de la thèse: la voie pédagogique et la voie philosophique. Cependant, ils débordent le cadre théorique de la thèse et se situent dans une perspective pragmatique, opérationnelle. C'est pourquoi, l'on retrouve dans ces documents de projet des propositions à caractère administratif ou stratégique qui ne relèvent pas directement de la thèse, mais qui permettent de rendre opérationnelles les idées de ce premier niveau de recherche. Cette section pratique contient deux projets d'application épistémologique liée à une proposition générale:

**Mettre en place un Centre de recherche en philosophie, pédagogie et représentation virtuelle. Ce Centre pourrait créer un programme de baccalauréat en épistémologie des représentations virtuelles.**

Philosophie, pédagogie et représentation virtuelle. Dans le cadre de la Logique universelle de Natorp, ces trois éléments sont articulés entre eux selon une démarche progressive visant à les faire cheminer l'un dans l'autre.

*En quoi la démonstration qui traverse cette thèse vient-elle résoudre le problème contemporain de l'éclatement de la philosophie et de la pédagogie?* La réponse à une telle question ne relève plus de la spéculation théorique. Elle doit maintenant faire ses preuves dans l'expérience pratique d'une nouvelle manière de bâtir les rapports entre pédagogie et philosophie.

### **Le projet ARPÈGE et la genèse de la pédagogie.**

Arrimer la pédagogie à la philosophie. C'est le premier projet qui vise à déterminer une nouvelle épistémologie des rapports entre Philosophie et Pédagogie. C'est l'application du questionnement pédagogique appliquée à la pédagogie. Les trois questions de l'application de l'analyse critique de Natorp appliquée au *Lachès* constituent le fondement de ce projet.

- Qui est le maître compétent capable d'enseigner la vertu?
- Quel est l'objet éducatif capable d'améliorer l'âme des jeunes et de les conduire vers la perfection
- Quelle est la meilleure méthode pour savoir ce qu'est la vertu?

Ces questions se retrouvent dans *le contenu de formation* lié à la fondation philosophique de l'éducation (p. 247 de la thèse). Ce sont ces mêmes questions qui serviront de principes directeurs dans l'élaboration d'ARPÈGE. On les trouvera reformulées dans les pages 22 à 26, plus particulièrement, dans les pages 23 à 24 de cette annexe. Certes, de nombreuses analyses qui justifient le bien-fondé des stratégies opérationnelles proposées dans le projet sont extraites de la thèse, mais le questionnement philosophique qui inspire directement le projet provient de cette application de l'analyse critique de Natorp (p.32 à 71 de la thèse) telle qu'appliquée au *Lachès* (p. 242 à 259).

L'une des recherches que devrait effectuer le *Centre* serait la constitution de dossiers d'apprentissages qui soumettent au questionnement philosophique des apprentissages ayant perdu leur orientation philosophique.

---

# PROJET D'ARRIMAGE DE PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

Nom de code: **ARPÈGE**.

## 1. Présentation générale

Au Québec, la réforme de l'enseignement collégial a ouvert la voie à de nouvelles perspectives pédagogiques et mis l'accent sur la nécessité de consolider les acquis de l'expérience éducative des collèges et de renouveler ces acquis en les intégrant dans une approche programme. La formation spécifique déterminée par le programme devient ainsi le pivot à partir duquel se réalisent les processus d'apprentissage des élèves. Il ne s'agit pas de réduire la formation générale à n'être qu'une excroissance de la formation spécifique, mais d'articuler les deux dimensions de la formation (générale et spécifique) à partir des éléments plus spécialisés du programme. Il s'agit d'une approche stratégique qui envisage les pédagogies mises en action dans les deux styles de formation, non plus comme des ensembles détachés d'un même projet, séparés par des objectifs spécifiques à chacune des branches, mais comme un tout intégré dans cet objectif commun d'assurer une formation de qualité à l'élève de niveau collégial.

Cependant, cette intégration ne peut se faire sans tenir compte des limites inhérentes aux caractéristiques des diverses disciplines qui composent les programmes. C'est pourquoi l'arrimage pédagogique dont il est question dans le cadre de ce projet ne peut être que général, c'est-à-dire applicable à divers processus d'apprentissage, transférables d'une discipline à l'autre. ARPÈGE désigne ce processus d'Arrimage Pédagogique Général et fait appel, pour retrouver cette unité originelle de la pédagogie, aux diverses habiletés que l'on retrouve disséminées un peu partout dans les disciplines constitutives des programmes. En effet cette recherche d'unité pédagogique n'est pas nouvelle dans l'histoire de la pédagogie. Au contraire, la pédagogie est elle-même le fruit de l'unité du savoir que recherchaient les premiers éducateurs du temps de la Grèce antique. La formation que visaient ces premiers sophistes se voulait une formation intégrée et le jeune disciple apprenait ainsi à utiliser le savoir acquis dans une discipline pour se perfectionner dans l'apprentissage de l'autre savoir. L'arrimage pédagogique que propose l'approche programme n'est que le juste retour à la genèse de la pédagogie après les nombreuses années qui ont conduit à l'éclatement du savoir et des processus d'apprentissage.

## **2. Définition et justification du projet.**

### **2.1. Définition des termes du projet.**

**ARPÈGE** se définit comme projet d'arrimage pédagogique général et se situe dans le cadre du projet éducatif du collégial visant à favoriser:

- une solide formation intellectuelle;
- la capacité de s'engager de façon responsable dans sa société;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures.

Tout au long de son parcours, **ARPÈGE** devra s'inspirer des diverses habiletés et réflexions thématiques permettant l'acquisition de ces trois dimensions de la formation collégiale.

**Arrimage:** c'est l'action d'arrimer, c'est-à-dire, ranger méthodiquement les divers objets qui composent la cargaison d'un navire. Appliquée à une institution, celle-ci est alors conçue comme un navire dans lequel les diverses activités sont arrimées entre elles.

**Arrimage pédagogique.** Il s'agit d'un projet de développement pédagogique. Cet arrimage porte sur les activités pédagogiques et se concrétise dans des outils pédagogiques spécifiquement liés aux processus d'arrimage. Nous sommes tous engagés dans le même bateau et l'arrimage de nos pratiques d'enseignement devrait faciliter l'évolution de l'ensemble collégial vers son port d'attache: la formation la plus parfaite possible de l'élève. Dans sa volonté de donner forme à son projet pédagogique, et afin d'actualiser les objectifs de l'approche programme, le Collège met à la disposition de ses enseignants et de ses élèves des outils pédagogiques facilitant la mise en opération de son projet éducatif.

**Arrimage pédagogique général.** L'arrimage lui-même s'en tient à des processus généraux et ne vise nullement telle ou telle pratique singulière de personnes impliquées dans la confection de cours particuliers. Cet arrimage se présente sous la forme de propositions générales, indications pédagogiques pouvant être retenues dans la réalisation des contenus de cours.

**ARPÈGE**. L'analogie rappelle ce mouvement d'harmonisation résultant des accords à divers niveaux formés à tour de rôle par les différentes gammes. La séquence des sons monte et descend en arpège, indiquant par là combien le son qui précède et accompagne le suivant est nécessaire pour composer l'harmonie finale. Arpège devrait réaliser sur le plan pédagogique ce que les exercices d'arpège permettent aux pianistes de réaliser sur le plan de leur propre perfectionnement. Arpège articule sur le plan des séquences intérieures aux disciplines ce que les arpèges musicaux effectuent en soudant les sons entre eux selon leurs harmonies respectives. Arpège arrime sur le plan des disciplines des programmes les différents accords harmonieux annonçant le mouvement d'ensemble des divers sons qui ont préalablement résonné en fonction de leur propre harmonie. À chaque niveau d'arrimage correspond un niveau équivalent d'harmonisation.

**ARPÈGE** doit être ainsi conçu comme une œuvre d'art et non comme une obligation imposée aux artistes de la pédagogie.

## 2.2. Justification du projet.

Arpège se situe dans la perspective instaurée par le renouveau pédagogique de la Réforme. Il offre aux professeurs l'occasion de réaliser eux-mêmes cette exigence d'arrimage de l'approche programme du Ministère.

**ARPÈGE** est un projet pédagogique lié à une philosophie de l'éducation. Ce n'est pas un projet particulier d'un département, même si, dans la plupart des Collèges, ce sont les départements de philosophie qui peuvent paraître comme étant l'initiateur principal. **ARPÈGE** appartient à la communauté collégiale dans son ensemble et le rôle de l'initiateur n'est que de le proposer aux instances d'un Collège capables d'en faire un projet commun. L'enseignement de la philosophie au collégial doit se sentir interpellé par la demande d'arrimage des deux aspects de la formation collégiale, en provenance de la Réforme, car cette demande reformule à sa manière toute la question des rapports entre philosophie et pédagogie. Cependant, n'importe quel autre département, n'importe quel enseignant, pourrait être à l'origine d'un tel projet. C'est pourquoi, nonobstant cette coïncidence entre l'origine du projet et l'initiative d'un département en particulier, notamment celui de philosophie, **ARPÈGE** doit être considéré comme un projet global de l'ensemble des départements ou disciplines impliqués dans le projet éducatif d'un Collège.

### **3. Les objectifs du projet.**

**3.1. Objectif général: —. Réaliser l'arrimage pédagogique général des disciplines de deux programmes. Ces deux programmes sont choisis l'un dans le secteur technique, l'autre dans le secteur pré-universitaire.**

**Les objectifs spécifiques: 1.- Mettre en place des tables de concertation réunissant progressivement tous les acteurs participant aux objectifs de formation des programmes choisis pour l'implantation du projet global.**

**2.- Produire à partir des tables de concertation des cahiers d'apprentissage faisant valoir l'arrimage pédagogique général des diverses disciplines qui rentrent dans la composition des deux programmes.**

**3.- Promouvoir dans le Collège ce processus d'arrimage et amener progressivement les éducateurs impliqués dans les disciplines concernées à examiner comment utiliser cet arrimage dans leur cours.**

### **4. Analyse des objectifs.**

#### **4.1. La conception du projet.**

**Il est un fait qu'un tel processus d'arrimage ne peut se réaliser que s'il prend forme dans des acteurs convaincus de la nécessité de s'engager dans un projet semblable et que cet engagement se traduise dans des textes concrets, reflets des principes énoncés par les acteurs eux-mêmes. L'arrimage doit donc se faire dans les esprits avant de se réaliser dans l'action. C'est pourquoi les trois objectifs qui spécifient le projet général doivent être maintenus dans leur unité et se soutenir l'un l'autre.**

**❶ arrimer les esprits: cela veut dire qu'il faut commencer par convaincre les éducateurs de «s'arrimer» eux-mêmes. Par conséquent, le travail de promotion doit être étroitement associé aux deux autres objectifs du projet. Cependant, ce travail de promotion ne peut être que l'œuvre d'une instance du Collège**

indépendante des disciplines, prouvant par le fait même sa neutralité pédagogique. La coordination de ce travail de promotion devrait alors relever des Services Pédagogiques du Collège.

● arrimer les pratiques: mettre en place des tables de concertation sans qu'il y ait au menu des éléments substantiels pouvant satisfaire le désir des enseignants de voir se concrétiser leur engagement, ne peut qu'engendrer confusion et stérilité. Arrimer les pratiques, c'est traduire dans la pédagogie générale des disciplines, des instruments de liaisons qui permettent à chacun de situer son enseignement par rapport à l'ensemble des autres enseignements du programme. C'est le cœur du projet. Cela présuppose deux choses:

- ①. Que chacun puisse s'informer de ce qui se passe ailleurs et s'appropriier les éléments d'arrimage communs aux disciplines de son programme.
- ②. Que les éléments pédagogiques arrimés fassent l'objet d'un accord entre les disciplines concernées et soient mis à la disposition des professeurs de chacune des disciplines. Il est évident cependant qu'on atteindra jamais le consensus.

C'est pourquoi l'arrimage des esprits doit être en même temps l'arrimage des pratiques. La table des hôtes est garnie des différentes pratiques de cours qui se donnent d'une discipline à l'autre. On se concerte, mais sur la base de ce qu'on fait et qu'on apporte avec soi dans les textes de sa propre pratique de cours.

- Enfin, arrimer les textes de référence des cours. Ce processus d'arrimage se concrétise dans des cahiers d'apprentissage (sorte de boîtes à outils) mis à la disposition des professeurs et des élèves. On distinguera ainsi:
- les devis ministériels de la Réforme imposés à toutes les disciplines.
  - les plans de cours qui correspondent à ces devis et appropriés par chaque département et par chaque professeur.
  - Les *ARPÈGES du Collège* mis à la disposition des professeurs et des élèves pour faciliter l'apprentissage et le transfert des connaissances d'une discipline à l'autre d'un programme. À la fin du projet global, dans une étape ultérieure, chaque programme aura son arpège.

#### 4.2. Quels sont les principes qui vont guider l'arrimage d'une formation à l'autre?

Si l'on veut vraiment arrimer les deux branches de la formation collégiale: formation générale et formation spécifique, il faut déterminer deux réseaux d'arrimage:

- ceux qui arriment la formation générale à la formation spécifique;
- ceux qui arriment la formation spécifique à la formation générale.

Et c'est dans la nature de chacun de ces types de formation et des disciplines qui les composent que l'on va tirer les principes à partir desquels les divers arpèges se réalisent. La formation générale vise un savoir universel, général, transférable dans ses applications à toute autre discipline. La formation spécifique vise un savoir plus particulier, lié à plus ou moins long terme à l'apprentissage d'un savoir pratique devant déboucher sur l'exercice d'une profession. Les exemples de démonstration pratique, d'illustration de problématique, de réflexion thématique particulière pourraient être extraits des préoccupations et enjeux de la formation spécifique. À l'inverse, les principes d'acquisition du savoir de la formation spécifique devraient viser à dépasser le cadre immédiat du savoir pratique et *tendre* vers le savoir universel du modèle de la formation générale. Cela rejoint les principes du projet éducatif du collégial qui promeut la formation de la personne, la capacité de s'engager socialement et le dépassement des limites de sa propre culture pour rejoindre l'universel en l'homme. Dans ce document de travail, nous pouvons illustrer la mise en application de ces principes à partir de l'enseignement de la philosophie.

#### 5. Tâches et analyse de tâches.

Il faudrait distinguer trois types de tâches liées aux trois objectifs spécifiques du projet:

- les tâches de promotion, de gestion administrative et pédagogique du projet;
- les tâches de production et de réalisation des ARPÈGES;
- les tâches de validation et d'implantation des ARPÈGES.

Les premières tâches relèvent de la responsabilité du Collège, les secondes, des équipes d'arrimage mises en place pour confectionner les ARPÈGES et les troisièmes, des différents départements progressivement impliqués dans la mise en place des ARPÈGES d'un programme.

### 5.1. Les tâches de promotion et de gestion...

Ce sont les tâches les plus importantes et les plus délicates. Car les difficultés de réalisation de ce projet sont davantage d'ordre stratégique que pédagogique. Les professeurs accepteront-ils de déroger à leurs habitudes d'enseignement? Tout le problème est là. Accepteront-ils d'aller voir à l'intérieur de leur propre discipline et ailleurs ce qui se fait dans d'autres cours que ceux qu'ils ont l'habitude de donner? Avant la Réforme, chacun enseignait à sa façon. Maintenant, on demande à l'enseignant de s'intéresser à d'autres disciplines que la sienne, dans d'autres départements, et de tenir compte de ce qui se fait dans ces autres disciplines et départements. Comment aller à l'encontre de ces habitudes enracinées dans un corps professoral quelque peu traumatisé par une Réforme qui a bouleversé sa pratique et révisé l'enseignement? Arrimer les esprits est la première tâche de ce projet. Et pour cela, il faut déterminer une stratégie de promotion qui tienne compte de la réalité. Certes, on peut changer les attitudes, heureusement, mais il faut savoir comment s'y prendre. C'est pourquoi une information brutale, sans aucune nuance, qui indiquerait la mise en place d'un projet d'arrimage généralisé pour tous les programmes provoquerait un désastre dans les esprits et aurait l'effet tout à fait contraire aux buts visés. Il faudrait préparer les esprits à un tel virage. C'est pourquoi dans la présentation des étapes du projet, nous nous attarderons à bien définir les différentes phases de promotion ainsi que les stratégies et tactiques de promotion associées à chacune des phases.

Cette première tâche relève de la responsabilité du Collège. C'est une question de crédibilité et de stratégie promotionnelle. Il n'y a que le Collège en tant qu'instance responsable de la réalisation de son projet pédagogique qui puisse indiquer la direction à prendre. De plus, le Collège n'est affilié à aucun département, tout en étant lié à chacun. Il peut donc savoir qui peut quoi et proposer à celui-ci ou à celui-là tel engagement particulier. Le Collège dispose des moyens pour savoir et faire savoir. Par conséquent, dans le cadre d'une stratégie promotionnelle, il pourrait utiliser la stratégie *des petits pas*, c'est-à-dire avancer à pas mesurés en faisant appel à la personne appropriée d'un département particulier.

## 5.2. Les tâches de production et de réalisation des ARPÈGES.

Les secondes tâches relèvent des différentes équipes de production des ARPÈGES.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce ne sont pas les tâches les plus difficiles. Certes, cela demande du travail et du temps, mais les principes de production sont simples et faciles à comprendre. Voici à titre indicatif quelques-unes des étapes à franchir pour la réalisation de l'ARPÈGE d'un programme.

- La première étape de production d'un ARPÈGE concerne la discipline elle-même. Nous supposons dans le cadre de ce projet que cet arrimage est fait d'un cours à l'autre d'une même discipline.
- La seconde étape concerne les disciplines et départements connexes. Philosophie par exemple, appartient à la formation générale. La première table de concertation réunit les disciplines de la formation générale. On peut à l'intérieur de cette seconde étape distinguer diverses phases d'arrimage:
  - Français - Philosophie. Cela semble l'arrimage le plus facile et le plus simple.
  - puis, Français, Philosophie, Éducation Physique. C'est un peu la continuité des disciplines de la formation générale.
  - puis Français, Philosophie, Éducation Physique + Cours de formation générale complémentaire. Cette dernière phase peut poser des problèmes d'unification stratégique, mais il n'est pas nécessaire à ce stade que tous les cours complémentaires, en tant que cours «individus» soient représentés.

Cette seconde étape se termine par un premier volet d'ARPÈGE, qui sera repris et reformulé à l'intérieur de tous les programmes. C'est la fin d'une gamme.

- La troisième étape comprend des phases encore plus systématiques. Elle concerne les disciplines et les départements de la formation spécifique. Ici la stratégie doit se faire «pointilleuse» et opportuniste. Mais la stratégie de promotion est relativement simple à formuler. Aurait-on avantage à passer par Français pour arrimer par exemple Techniques Administratives, ou par Philosophie pour arrimer Sciences Humaines? Car une fois l'arrimage fait avec l'une ou l'autre discipline de la formation générale déjà arrimée aux autres disciplines connexes, l'ARPÈGE se réalise par déduction. Il n'est donc pas nécessaire de constituer de grosses équipes d'ARPÈGE. Parfois, la rencontre entre deux personnes munies de leurs documents de cours reflétant les grandes lignes des activités d'apprentissage

approuvées par le département concerné suffirait pour constituer un petit arpège entre deux disciplines. Et une fois ces rencontres commencées, cela peut faire boule de neige. Une discipline arrimée à une autre, elle-même arrimée à un ensemble entraîne dans son sillage celle qu'elle vient d'arrimer. C'est comme un arpège musical. Les notes s'accompagnent mutuellement et s'intègrent progressivement pour constituer l'harmonie finale. Pas besoin de jouer tout le temps, toutes les notes en même temps. Il faut y aller progressivement, note après note, cours après cours, discipline après discipline, d'une personne à l'autre. Cela prend un joueur, le stratège du Collège, qui guide les doigts effleurant les notes au passage et choisissant la note qui convient (le cours et la personne qui conviennent) pour faire suite à la partie de l'arpège déjà jouée et en cours d'harmonisation.

Les départements en tant que départements doivent-ils être au courant dès le départ du processus d'arrimage en cours? Non. Il faut attendre le moment opportun pour présenter officiellement le projet. Sinon, l'on risque de rencontrer des résistances inopportunes dues au fait que l'on s'imagine à tort que les ARPÈGES vont entraîner d'autres bouleversements majeurs dans la pratique d'enseignement.

Dans les faits, comment cela se traduirait-il? Prenons le cas de la philosophie (comme mentionné plus haut). Il y a deux mouvements d'ARPÈGE. Celui qui va de la philosophie vers les autres disciplines des programmes, celui qui va des autres disciplines vers la philosophie. En philosophie, il existe une séquence historique de trois cours arrimés entre eux par l'intégration des diverses compétences et habiletés à acquérir d'un cours à l'autre.

Soit le cas du professeur «Dorémi», préparant ses documents de cours pour rencontrer sa collègue «Silasol» du département voisin. Ce professeur est habitué à donner les trois cours de la séquence. Sa collègue connaît aussi les divers cours de la séquence départementale.

- 1<sup>ère</sup> séance d'arrimage. Le premier cours de philosophie vise à apprendre à l'élève, au niveau des habiletés à analyser et résumer un texte philosophique. Combien de temps cela prendra-t-il à «Dorémi» pour s'entendre avec «Silasol» sur ce qu'on entend par analyser et résumer un texte, et les différentes étapes ou opérations mises en jeu dans ces habiletés? Cela

dépend davantage des états d'esprit des deux collègues que de la technique elle-même. Ils pourraient même illustrer ces techniques par des textes spécifiques (philo-français) portant sur le même sujet... en attendant que d'autres textes liés à des thématiques de la formation spécifique viennent enrichir le vocabulaire et l'esprit de ces habiletés intellectuelles.

**2<sup>ème</sup> séance d'arrimage.** Ce premier cours de philosophie est aussi un cours de logique. Apprendre à définir un concept, à raisonner et argumenter, à développer une problématique. Même échange. Définir un concept, définir un mot, raisonner, argumenter dans un texte philosophique, raisonner, argumenter dans un texte littéraire. Développer une problématique, développer ses idées dans un petit texte (250-300 mots en philosophie) est-ce vraiment difficile de s'entendre sur la mise en opération de ces habiletés?

**3<sup>ème</sup> séance d'arrimage.** Constituer une proposition commune d'ARPÈGE composée des divers éléments d'apprentissage retenues et déterminer comment le rendre transférable à d'autres disciplines.

En effet, peut-il exister des cours dans lesquels l'élève n'aurait pas à lire des textes, les analyser, les résumer ou encore à développer une problématique sous une forme ou une autre, comme par exemple, faire des compte-rendu de lecture, écrire des rapports de laboratoire ou de stages, définir, argumenter. Ces premières techniques d'apprentissage sont tributaires du rapport au texte, à la lecture et à l'écriture. On n'y échappe pas, quel que soit le moyen qu'on utilise pour faire lire ou faire écrire.

Le second cours de philosophie vise le commentaire de texte. C'est la formation du jugement critique. Comment commenter un texte, le présenter afin de l'évaluer, en faire la critique et porter un jugement final sur sa valeur philosophique ou autre? Même type de séance d'arrimage pour voir comment Philosophie et Français développent le jugement critique.

Le troisième cours de philosophie concerne la dissertation philosophique. Inutile d'insister sur le fait qu'il existe des liens très étroits entre la dissertation littéraire et la dissertation philosophique. Ici la question de l'arrimage se pose davantage en termes idéologiques que pédagogiques. Va-t-on pouvoir s'entendre sur ce qu'est une

dissertation? Déjà à l'intérieur d'un même département le consensus n'est pas établi? Peut-être serait-il plus facile de s'entendre entre deux disciplines connexes?

Tous ces processus d'arrimage n'exigent pas la convocation de tous les membres des départements concernés. Dans ce genre de choses, le consensus n'est pas indispensable. D'ailleurs, on ne saurait l'obtenir. Il suffit que deux, trois ou un certain nombre de professeurs soient d'accord pour travailler ensemble pour que l'arpège puisse être possible.

Ensuite, Français ou Philosophie travaillent avec Éducation Physique. Même procédé, même résultat. Une fois l'arrimage établi au niveau de la formation générale, le même processus peut se poursuivre avec la formation spécifique, toujours d'une discipline à l'autre, d'un cours à un autre cours, d'une personne à une autre personne, pour commencer...

### 5.3. Les tâches de validation et d'implantation des ARPÈGES.

Cette troisième série de tâches constitue le couronnement du travail de promotion et de production entrepris dans les étapes précédentes. Quand on sera arrivé au niveau de l'implantation progressive des ARPÈGES dans les habitudes d'enseignement, cela voudra dire que le travail d'information et de sensibilisation aura atteint son but. On retourne à la base, aux départements, aux disciplines, aux professeurs désireux de s'associer au projet et de vérifier dans leur cours la pertinence de faire ces rapprochements entre ce qu'ils enseignent et ce qu'on enseigne ailleurs.

### 6. D'un arrimage à l'autre. De la formation spécifique à la formation générale: le cas de la philosophie.

Ce transfert d'habiletés traduit le processus d'arrimage de la formation générale à la formation spécifique. Mais un arpège se joue dans les deux sens. Il y a aussi un processus d'arrimage de la formation spécifique à la formation générale. Dans le cas de philosophie par exemple, les principes en jeu renvoient à la genèse même des rapports entre pédagogie et philosophie. La démonstration des hypothèses auxquelles renvoient ces principes ont fait l'objet d'une thèse de philosophie.

— Pédagogie et philosophie ont toujours été associées de telle sorte que la philosophie, dans l'esprit des premiers pédagogues avaient la fonction politique de former les citoyens aptes à servir la patrie. Fonction utilitaire, mais en même temps fonction politique, la philosophie se mettait ainsi au service de la cité.

— La révolution socratique a engendré une nouvelle vision des rapports entre pédagogie et philosophie en renversant l'ordre des choses. Toute pédagogie doit viser des valeurs éthiques. Les fondations philosophiques de la pédagogie indiquent cet ordre de valeur. La formation utilitaire doit viser la formation de l'homme en tant que tel. La première est donc subordonnée à la seconde. Désormais, c'est tout enseignant, tout pédagogue qui remplit une fonction éthique, philosophique. Le pédagogue est par définition un philosophe de l'éducation. Il se distingue du charlatan qui réduit son enseignement à n'être qu'utilitaire. Le pédagogue est un éducateur d'âme. Il forme la personne humaine dira-t-on maintenant. Il ne peut réduire sa fonction à n'être qu'une succursale des préoccupations de la grande industrie.

Ce rapport du pédagogique au philosophique se traduisait dans les programmes d'études par des réflexions, des sentences philosophiques qui accompagnaient n'importe quel apprentissage et lui donnait son sens humain. Plus tard, le Moyen Âge chrétien a remplacé ces sentences par la prière faite en classe par l'enseignant responsable. Cela indiquait le sens religieux final à l'apprentissage que l'on allait faire. La modernité de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle a sorti les crucifix des salles de classe, sans réintroduire pour autant les sentences philosophiques qui donnaient le sens final, sens humain de l'apprentissage à faire. Il en est résulté une espèce de «no man's land», espace vide qui n'indique plus pour l'élève le sens final, pour lui-même de la formation spécifique qu'il est en train de recevoir. Cet apprentissage est maintenant rivé à la profession qu'à plus ou moins long terme l'élève aura à pratiquer, mais le sens pour lui-même, en tant que personne n'est plus explicité, disparaissant dans le flot des matières de la formation technique, utilitaire, à laquelle le cours est maintenant consacré. Il ne s'agit pas d'ajouter de la matière philosophique au contenu de cours, cela n'aurait aucun sens, cependant l'enseignant aurait le pouvoir et le devoir de rappeler de temps à autre le sens final de l'œuvre éducative qu'il est en train d'accomplir. Les ARPÈGES pourraient contenir l'une ou l'autre piste de réflexion critique qu'il pourrait insérer dans son enseignement au moment où il jugera opportun de le faire.

Ainsi, arrimer la formation spécifique à la philosophie, c'est faire valoir en quoi tel apprentissage spécifique, par delà sa fonction utilitaire vise la formation de la personne. Cela rejoint les objectifs fondamentaux du projet éducatif collégial.

Voici un ordre de questions qui permettraient à l'enseignant de la formation spécifique d'arrimer le sens de son enseignement à celui de la formation philosophique que reçoit l'élève dans ses cours de formation générale.

- En quoi cet apprentissage particulier (exemple: droit des affaires) permet à l'élève de se reconnaître dans les objectifs que vise le savoir qu'il doit acquérir?
- En quoi cet apprentissage permet à l'élève de se dépasser (de se perfectionner) et d'acquérir des instruments de connaissances lui permettant d'aller plus loin que ce qu'il apprend?

Ce sont là les deux questions fondamentales de tout apprentissage:

- la question du fondement (Tout apprentissage n'est réalisable que sur le fond de la connaissance de soi). C'est le sens du «Connais-toi, toi-même» socratique.
- la question de la finalité. Double finalité: politique et éthique/esthétique.
  - Tout apprentissage doit viser l'autonomie de la personne et valoriser les processus d'auto-apprentissage permettant le renouvellement et la «réinvention» (reconstruction diraient les théories constructivistes de l'apprentissage) des matières ainsi assimilées.
  - Tout apprentissage doit viser un dépassement de soi dans l'accomplissement de soi et la satisfaction (pour soi) que procure le savoir ainsi «assimilé» et permettre à la personne de s'ouvrir à d'autres formes d'apprentissage.

Ces différents aspects de l'apprentissage correspondent aux objectifs de tout projet éducatif.

- Tout apprentissage est fondamentalement apprentissage de soi. C'est la dimension subjective, «psychologique» de toute relation d'apprentissage et qui permet à l'élève de se reconnaître dans ce qu'il apprend. Exemple. Soit le cours «Droit des affaires» en Techniques Administratives. En quoi ce cours permet à l'élève de se reconnaître et de se valoriser? C'est donc là une question éthique, philosophique associée au cours «Droit des Affaires» En termes anciens, la question se formulerait autrement: «Quelle est la vertu associée à cet apprentissage *Droit des affaires* et que tu veux cultiver en toi?» Cette vertu serait la justice ou l'équité et c'est cette vertu que je veux développer davantage en moi. La connaissance *Droit*

*des affaires* me permettrait de faire grandir en moi ce sens de la justice<sup>1</sup>. Et il en est ainsi pour tout apprentissage. Quelle est la vertu associée à l'apprentissage de tel cours en Techniques Infirmières? la bonté? de tel autre cours en Techniques Policières? le courage? et en quoi ces apprentissages te permettent de développer ces vertus en toi. Ce sont là des questions philosophiques arrimées à la formation spécifique et qui relèvent de la compétence de l'éducateur de la formation spécifique. Sans doute, la formation philosophique générale, peut concourir à la préparation d'une réflexion plus spécifique, mais en termes d'épreuve de synthèse finale, cette question doit être liée à la formation spécifique. Son développement est tributaire du sens de la formation spécifique dans laquelle on s'engage et le sens de la valeur ou de la vertu recherchée à travers cette formation. On est avec cette question au-delà de la question utilitaire du savoir spécialisé.

Il y a donc pour chacun des apprentissages ainsi conçus des valeurs proprement humaines, éthiques qui y sont attachées par delà leur fonction économique ou sociale. Cette transcendance de la formation de soi sur la formation spécialisée a perdu sa route et se retrouve actuellement noyée dans les préoccupations légitimes de la professionnalisation du savoir. Mais l'on oublie trop vite que la meilleure motivation de l'élève est celle qui lui permet de se reconnaître dans ce qu'il apprend. Et l'on est redevable à la pensée moderne néo-kantienne de vouloir remettre à jour cette recherche de soi aux origines des processus d'apprentissage.

L'arrimage de la formation spécialisée à la formation générale, en particulier, la philosophie aurait la vertu de redonner à la pédagogie ses fondations philosophiques. Depuis quelques temps, on assiste à une érosion du pouvoir de l'éducateur sur son propre enseignement. Un tel arrimage contribuerait à redonner à l'enseignant ce pouvoir de donner lui-même du sens à ce qu'il enseigne et de lui faire prendre conscience du vrai rôle de son métier d'éducateur: favoriser le perfectionnement de son élève en tant qu'être humain. Certes, certains enseignants s'engagent eux-mêmes dans la réalisation de leur enseignement et «s'exposent» devant leurs élèves en exposant leur matière, faisant valoir de temps à autre le sens «pour soi<sup>2</sup>» des activités d'apprentissage qu'ils proposent à leurs élèves. Un tel arrimage du pédagogique au philosophique ne les surprendrait pas

---

<sup>1</sup> Évidemment, cet exemple est simplifié et pourrait être mieux développé dans une étape ultérieure.

<sup>2</sup> «sens pour soi», c'est-à-dire en tant que personne ayant une «conscience de soi» propre... ce qui veut dire que ce sens que le professeur expose n'est pas sans plus le témoignage de son vécu individuel, mais sens universel qui part du vécu individuel et le dépasse en tant que porteur de valeur éthique (universelle).

et viendrait confirmer une pratique qu'ils faisaient, sans pour autant la considérer comme philosophique. D'autres peuvent résister à l'idée d'introduire ce type de réflexion dans leur enseignement et avouer tout bonnement qu'ils ne voient pas en quoi leurs cours contribuent au perfectionnement de l'élève en tant qu'être humain. Il n'y a pas à se surprendre d'une telle résistance compte tenu de l'évolution récente des rapports du pédagogique au philosophique. Cependant, il y a là matière à réflexion. Peut-être faudrait-il commencer par perfectionner certains professeurs eux-mêmes sur le sens de leur propre activité éducative? C'est là une question de stratégie promotionnelle sur laquelle il faudrait se pencher.

- Tout apprentissage vise le dépassement de soi et des conditions sociales, politiques de son éducation première. L'être humain veut toujours aller plus loin que ce qui le fait naître. Il se construit à partir de son milieu, mais il en devient responsable et participe à son tour à la construction de son milieu, favorisant ainsi le progrès et l'évolution sociale.
- Tout apprentissage vise aussi le dépassement de soi et du savoir reçu ainsi que les limites immédiates de son environnement culturel. C'est l'aspect esthétique (dans le sens néo-kantien du terme<sup>1</sup>) de l'éducation.

En quoi tel apprentissage te permet de mieux te connaître et mieux te dépasser? Telle serait la question synthèse de cette dimension philosophique inhérente à tout apprentissage. Dans son cahier d'ARPÈGE, consacré à son programme, l'étudiant trouverait des textes appropriés ainsi que des réflexions pertinentes lui permettant de traiter ce genre de questions. Dans sa prestation de cours, le professeur pourrait, l'une ou l'autre fois profiter d'une circonstance pédagogique pour «commenter» un passage concernant cette dimension de la relation pédagogique propre à son cours.

Il existe déjà des tendances dans certains départements à s'intéresser à ce genre d'arrimage, comme en témoigne cette inscription à l'entrée d'un laboratoire de mathématiques:

Il ne faut pas confondre connaissance et sagesse. La première permet de gagner sa vie, la seconde, de la vivre.

Sandra Carey

<sup>1</sup> L'esthétique, au sens le plus large du terme, ouvre vers le dépassement du savoir et de la réalité sociale dans la volonté de créer un monde plus conforme aux aspirations de l'être humain.

**En quoi donc tel apprentissage (Droit des affaires par exemple) te permet de mieux te connaître et d'affirmer ta personnalité?**

Voici quelques questions qui pourraient faire l'objet d'un débat dans le cadre de ce deuxième processus d'arrimage.

— Comment répondre à une telle question dans le cadre d'un programme?

Répondre à une telle question, c'est examiner le rapport entre deux moments de l'expérience éducative de l'élève: avant son entrée au collège, et maintenant au terme de sa formation collégiale. Il s'agit bien d'une question synthèse.

Il y a là deux axes de réponses qui tournent autour de deux valeurs fondamentales de cette expérience éducative: *être et savoir*<sup>1</sup>. Cela pourrait se concrétiser dans la démarche parallèle suivante:

AVANT LA FORMATION.		AVEC LA FORMATION	
<i>ce qu'il était:</i> - en recherche «de soi».	<i>ce qu'il savait</i> - en quête de savoir...	<i>ce qu'il est devenu</i> - meilleure conscience de soi	<i>ce qu'il sait maintenant</i> -... la valeur du savoir recherché.
Ce qu'il voudrait être et savoir.			
Poursuivre sa recherche «de soi» — atteindre un nouveau seuil de savoir.			

— De quoi disposent l'élève et le professeur pour répondre à cette question?

Du témoignage de leur expérience réciproque. Cela veut dire que quelque part, le professeur témoigne, pour ses élèves, du sens de cet apprentissage qu'il leur enseigne. Les cahiers d'ARPÈGE peuvent lui fournir quelque inspiration, mais c'est à lui à *s'exposer* en tant qu'éducateur appelé à devenir le miroir permettant aux élèves de se reconnaître dans leur propre apprentissage.

Évidemment, ce petit tableau que nous introduisons ici ne sont que des points de référence pour une réflexion plus approfondie sur le sens de cet apprentissage qu'il vient de terminer. Cette démarche philosophique ne pourra faire l'économie d'une réflexion sur le vécu réel. Cependant, il ne s'agit pas d'une réflexion empirique qui

<sup>1</sup> au fondement du savoir-être...

raconte une histoire, mais plutôt d'une réflexion d'une part psychologique, dans le sens amené par les néo-kantiens, et qui se penche sur la découverte de soi et des valeurs profondes qui alimentent notre existence et d'autre part d'une «courte» réflexion métaphysique sur le rapport entre le savoir et la prise de conscience de soi (Découvrir à travers ce que l'on sait, ce que l'on est, ce qui nous intéresse de savoir, ce qui nous intéresse d'être.)

Est-ce difficile? Non. Il s'agit d'une réflexion élémentaire (500 mots peut-être) qui fait les liens entre les aspirations premières qui ont amené un premier engagement et les valeurs découvertes en cours d'apprentissage qui ont permis de consolider cette vertu fondamentalement humaine qui a guidé ce premier engagement.

Est-ce nouveau? Certainement pas. Ce n'est que récemment, deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle que la rupture entre pédagogie et philosophie s'est vraiment consommée laissant la pédagogie livrée à elle-même à la merci de n'importe quelle finalité. Dans l'histoire de la pédagogie, les éducateurs se sont toujours situés par rapport aux valeurs fondamentales qui donnaient le sens humain de la formation qu'ils offraient. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à relire l'histoire des grandes théories pédagogiques qui ont jalonné l'histoire de l'Occident jusqu'à nos jours. Pédagogie et philosophie ont toujours été associées.

— Quelle importance pourrait avoir cette question sur la relation éducative?

Cela transforme la relation éducative professeur-élèves et redonne à la pédagogie sa dimension intersubjective qu'elle est en train de perdre dans le flot des matières utilitaires dépersonnalisantes qui font du pédagogue un métier à relais.

Pour le professeur;

— la classe devient sa classe, et les élèves, ses élèves. Son témoignage et son implication en tant que personne devient «la marque déposée» si l'on peut s'exprimer ainsi de son enseignement. Il récupère ainsi son pouvoir d'éducateur, le cours devient son cours, traversé de part en part par le témoignage qui lui donne le sens qu'il y met. Sa personnalité devient marquante, déterminante, dans la visée dernière qu'il offre à ses élèves par delà les compétences immédiates que ceux-ci doivent acquérir. Il devient le modèle à imiter, référence à la fois pédagogique et existentielle des apprentissages de ses élèves. Il devient

«éducateur» dans le sens originel du terme<sup>1</sup> et rétablit le véritable sens de la relation intersubjective caractéristique de la pédagogie. Il n'y a que l'être humain à pouvoir vraiment éduquer un autre être humain. Le remplacement du pédagogue par des machines éducatives ne peut relever que de la science-fiction ou de la dénaturation du rapport social de l'homme à l'homme.

Pour les élèves;

Ils pourraient saisir un sens "pour eux" de leur propre apprentissage et s'approprier des «compétences» supérieures qui dépassent celles qui sont liées à l'exercice à plus ou moins long terme d'une profession. Cela renforcerait leur capacité d'auto-apprentissage et ouvrirait quelque peu leur esprit vers la recherche d'autres sources de perfectionnement.

Ils auraient en classe un modèle de référence (modèle à imiter) qui par son témoignage les convainc du bien-fondé de leurs aspirations en tant que personne.

L'exemple que nous venons de donner concerne l'arrimage entre formation spécifique et Philosophie. On pourrait aussi se pencher sur les principes d'arrimage entre formation spécifique et Français, Éducation Physique.

Les professeurs de la formation spécifique devraient faire valoir pour leurs élèves l'importance de la formation générale qu'il reçoit. La meilleure valorisation de cette formation est de leur montrer en quoi cette réflexion les concerne au plus haut point sur tous les aspects de leur démarche d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Dans la pensée néo-kantienne, l'éducation renvoie à un double mouvement d'expansion. Éduquer, c'est créer l'être même de celui que l'on éduque, ce qui introduit l'idée d'une expansion verticale. Éduquer, c'est élever, porter à sa propre plénitude. Mais éduquer, c'est aussi former, «se former», expansion horizontale, interne cette fois-ci de soi à soi à travers la médiation de l'autre sujet. Cela indique le processus d'intégration, d'appropriation, (de reconstruction) et de formation de la personnalité.

— **Quelles seraient les objections contre ce type de questionnement introduit dans un cours de formation spécifique, et que répondre à ces objections?**

*Première objection:* Je n'ai pas le temps. Programme chargé. À cela, on peut répondre que présenter un témoignage de soi ne prend pas tellement de temps et constitue tout simplement un moment particulier, moment fort du cours. Cela peut se faire à n'importe quel moment, selon l'inspiration du professeur.

*Deuxième objection:* Cela ne fait pas partie du programme. C'est mieux que cela. Cette question est immédiatement liée à la relation pédagogique du cours lui-même. Elle soude le rapport du professeur à l'élève en déterminant le sens que celui-là donne à son rôle d'éducateur et qui permet à l'élève de valoriser la relation éducative elle-même.

*Troisième objection:* Je ne suis pas habitué à ce genre de témoignage et cela ne semble plus être le rôle de l'enseignant. C'est dire à quel point la dimension subjective de la relation éducative s'est dévoyée et que les professeurs sont de plus en plus appelés à jouer le rôle de simple relais des préoccupations de l'industrie. Donner le sens «pour soi» ne signifie pas raconter sa vie, mais mettre en exergue les valeurs fondamentales qui motivent le sens de cet enseignement que l'on s'apprête à donner. En ce sens, les cahiers d'ARPÈGE peuvent être d'un secours pour le professeur peu habitué à s'exposer ou à exposer ses positions éthiques.

*Quatrième objection:* C'est de la philosophie. Certes oui, mais la philosophie qui accompagne et qui soude la pédagogie à sa finalité éthique. En ce sens, il s'agit d'une question à la fois philosophique et pédagogique; philosophique parce qu'il s'agit d'un questionnement fondamental sur des valeurs éthiques; pédagogique, parce que ces valeurs concernent des relations pédagogiques. On peut refuser de considérer cette question et continuer à être le relais de la grande industrie, ou vouloir reconquérir sa fonction d'éducateur et progressivement trouver le langage approprié pour traduire en mots ce qui est vécu en valeurs.

Il ne faut pas confondre «le philosophique» et la philosophie. Le premier est lié à tout exercice de la pensée critique qui interroge les valeurs fondamentales de l'expérience humaine. La seconde renvoie aux diverses théories, auteurs, textes qui constituent le patrimoine de cette discipline spécifique que l'on enseigne, que l'on apprend, que l'on découvre de diverses façons. On a noyé «le philosophique», cette

dimension de la pensée critique, dans ses expressions particulières, et dans les collèges, les départements de philosophie ont accaparé pour eux l'apprentissage de ce mode de pensée. C'est une réduction du philosophique et une mise à l'écart de la philosophie désormais rangée, stockée dans un département particulier. Un tel arrimage permettrait à tout pédagogue de se réapproprier ce pouvoir de réflexion critique qui l'habilite à fonder son propre enseignement et apposer sa signature dans les processus d'apprentissage de ses élèves. Exactement comme le Français ne peut être l'apanage du département de Français, mais de tout professeur de français (faisant usage de la langue française) ainsi en va-t-il du «philosophique». En invitant tout enseignant à viser la formation de la personne dans les trois dimensions spécifiées, le projet éducatif du collégial se situe dans la perspective d'une réintégration du philosophique dans le pédagogique. ARPÈGE est un instrument pouvant aider à concrétiser cet objectif.

*Cinquième objection.* Il s'agit d'un apprentissage philosophique. En effet, l'élève qui n'aurait pas suivi les trois cours de la séquence de philosophie se trouverait embarrassé pour répondre à une telle question. Car cette réponse fait appel à des considérations philosophiques sur le sens de la «nature» de l'être humain, de son indétermination, de sa liberté, du sens et des valeurs qu'il voudrait donner à son existence. Question synthèse liée aux diverses connaissances acquises dans les trois cours de la séquence et synthétisées en particulier dans le troisième cours qui porte justement sur les valeurs éthiques et politiques. Cependant cette question se distingue de celle qui détermine les apprentissages propres de ce troisième cours. Il ne s'agit pas d'une réflexion éthique propre à un programme, c'est-à-dire voir comment des questions éthiques, universelles, trouvent leur application dans des thématiques spécifiques, mais l'inverse. La question part du programme lui-même et devient éthique dans la recherche de la vertu ou de la valeur que contiennent les apprentissages de ce programme. *En quoi tel apprentissage permet à l'élève de se perfectionner?* Cette question s'enracine dans cet apprentissage spécifique qui concrétise pour l'élève son engagement dans cette quête de valeurs et «d'être-soi<sup>1</sup>», qu'il poursuit à travers sa formation. Le rôle du professeur de la formation spécifique est d'incarner dans son propre cours le travail de réflexion générale entreprise dans l'autre formation. Si l'on saisit bien le sens profond de l'arrimage

---

<sup>1</sup> *d'identité* dirait la psychologie empiriste... liant cette quête de soi à l'affirmation de la personnalité individuelle et sociale.

entre les deux formations, l'on pourrait alors considérer cette question générale comme question synthèse de l'épreuve finale du programme en question, vu sous l'angle de la participation de la philosophie à cette épreuve.

*Sixième objection:* Un tel arrimage remet en question l'autonomie des disciplines et des départements. On ne voit pas comment ni pourquoi. ARPÈGE se présente comme un ensemble de propositions. Il n'engage que sur une base volontaire et personnelle l'enseignant à ajuster son cours aux autres éléments de contenu et d'habiletés qui se donnent dans d'autres disciplines et qui seraient susceptibles d'avoir un impact sur son propre enseignement.

Par exemple, l'enseignement de la philosophie renvoie à une séquence historique de trois cours intégrés tant au niveau des compétences que des habiletés à acquérir. Cette séquence historique est inscrite dans le devis ministériel et s'applique désormais à tous les départements de philosophie des Collèges du Québec. On ne voit ni comment, ni pourquoi ARPÈGE irait contre les exigences de ce devis. En effet, ARPÈGE n'intervient pas dans le contenu interne des cours d'une discipline. Elle suppose ces contenus en opération. Elle ne fait que les arrimer sous l'angle des habiletés transférables qui traversent les diverses disciplines. C'est pourquoi, ARPÈGE est à la fois un processus d'arrimage général et un projet pédagogique général. On pourrait envisager, dans un deuxième temps, à partir du constat que tel et tel contenu en provenance de telle et telle discipline peuvent être arrimés, de passer à une phase d'arrimage encore plus élaborée qu'ARPÈGE I.

*Septième objection:* Cela exige que l'on soit polyvalent et que l'on connaisse la matière des autres disciplines. Que l'on soit polyvalent, c'est-à-dire possédant une culture générale nous permettant une certaine ouverture au savoir, cela fait partie du métier d'enseignant. Mais arrimer des habiletés intellectuelles d'une part, s'approprier le sens éthique de sa propre pratique d'enseignant n'exige pas qu'on aille fouiller dans les plates-bandes des autres disciplines. ARPÈGE en tant que projet d'arrimage pédagogique général s'en tient à ce qui est commun, général, pouvant être approprié par diverses disciplines en fonction de la spécificité de chacune de ces disciplines. Les équipes d'arrimage ont justement pour fonction de traduire dans leur discipline ce qui appartient au savoir universel non réservé au champ particulier d'une discipline.

*Huitième objection:* Cela dérange et oblige à sortir de sa discipline. Cependant, si l'on veut former des élèves à l'ouverture au monde et à la diversité des cultures et des apprentissages, encore faut-il être soi-même ouvert à cette diversité.

*Neuvième objection:* Cela prendra du temps et fait appel à l'implication de l'ensemble du corps professoral. Ce n'est pas une objection à proprement parler. Que cela prenne du temps, cela n'interdit pas justement qu'on s'y attelle. On réduira ainsi le temps de réalisation du projet. Quant à l'implication de l'ensemble du corps professoral, c'est davantage un vœu qu'une exigence de réalisation du projet. Certes, si l'on veut qu'ARPÈGE soit efficace, cela prend une certaine implication du corps enseignant dans chacun des départements et des disciplines enseignées, mais jusqu'où va-t-on attendre la «conversion» des collègues réticents à s'engager dans un processus d'arrimage? Quel est le pourcentage de participation espéré pour que le projet devienne pertinent? Ce sont là des questions stratégiques auxquelles il faudra répondre en temps et lieu.

*Dixième objection:* On risque de créer des outils pédagogiques en contradiction avec ceux que développent certains enseignants dans leurs cours. On ne voit pas comment. Ils seront peut-être différents, mais certainement pas contradictoires. Les définitions et les mises en opérations de ces définitions, à travers les diverses disciplines, de ce que sont par exemple, un résumé, une analyse de textes vont certainement faire appel à des définitions objectives, reconnues, identifiées et qui peuvent s'illustrer de diverses façons. Les équipes d'arrimage ne vont pas inventer de leur propre chef ces définitions. Au contraire. Ils vont tenir compte de ce qui se fait dans leurs départements et disciplines et proposer les définitions et mises en opération actualisées dans les pratiques d'enseignement de leur département. ARPÈGE suppose que l'enseignant d'un département qui s'engage dans une équipe possède une information suffisante des pratiques d'enseignement de son département pour formuler des propositions d'arrimage.

Un tel arrimage oblige alors à une relecture des rapports entre les deux formations. Ce ne sont plus les habiletés qui se trouvent arrimées, mais bien les contenus de formation eux-mêmes, en tant que de part et d'autre on vise la formation de la personne. En effet, c'est toute la formation philosophique qui s'enracine dans cette

quête du sens de l'élève à travers son programme. Et à l'inverse, le programme lui-même est une invitation au dépassement de soi. En effet, si les objectifs du projet pédagogique du Collège ont été formulés en étroite relation avec la conception des *Fondations philosophiques de la pédagogie*<sup>1</sup> des penseurs néo-kantiens modernes, ce n'est certes pas parce que les auteurs du texte ont voulu se référer à ce mode de pensée philosophique. La cohérence de ce projet repose sur une volonté d'accorder préséance à la personne humaine sur toute autre considération utilitaire ou fonctionnelle. Sa jonction avec la pensée néo-kantienne réside plutôt dans cette vision «esthétique» du dépassement de soi, dans cette ouverture au monde et à la diversité de la culture que promeut ce que nous interprétons comme le terme final de cette formation de la personne.

---

<sup>1</sup> «Les Fondations philosophiques de la pédagogie» est un texte du penseur néo-kantien Paul Natorp. Les objectifs que l'on retrouve en général dans le projet pédagogique des Collèges correspondent aux thèses développées par ce penseur dans cet ouvrage. Ces «Fondations» ont servi de référence à l'auteur de ce document pour élaborer ce projet d'arrimage.

## 7. Étapes de réalisation.

Trois grands objectifs spécifiques, trois types de tâches, trois étapes principales de réalisation du projet.

### 7.1. Première étape: Mise en place d'une stratégie promotionnelle:

Mettre en place une stratégie promotionnelle pour la réalisation d'un tel projet est la clé de voûte de sa réussite. Les premiers moments de cette étape sont déterminants pour la suite. Cette première étape se divise en phases qui devraient être associées, en principe, à un calendrier d'exécution. Évidemment ce calendrier reste aléatoire et ne ferait qu'indiquer le temps de la démarche à suivre. Mais il n'influerait pas outre mesure sur la validité du projet. Par contre, la réalisation des phases est déterminante pour assurer la continuité de la démarche. Il faut y aller une phase après l'autre. Certes, on peut modifier en chemin le contenu d'une phase, mais on ne peut pas la sauter.

<b>Étape I: Stratégie promotionnelle: phases stratégiques</b>	
<b>Phase I:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production d'un document de projet</li> <li>- Premiers appuis au document au sein d'un département (philosophie)</li> <li>- Constitution d'une première équipe d'arrimage au sein de ce département. (Présentation du document de projet au département?)</li> </ul>
<b>Phase II:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du document de projet au Collège</li> <li>- Premiers appuis du document au sein du Collège (Service du développement pédagogique)</li> <li>- Constitution d'une première équipe d'arrimage officielle sous la responsabilité du Collège.</li> </ul>
<b>Phase III:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modification et adoption du document de projet par cette première équipe (Collège + membres du département de philosophie)</li> <li>- Recherche d'appui au sein d'autres départements (Français en premier lieu)</li> <li>- Premières tentatives d'arrimage informel - (Français - Philosophie - Éducation Physique).</li> <li>- Mise en place d'une stratégie promotionnelle pour le choix des membres d'autres départements et disciplines des programmes retenus.</li> </ul>

À la fin de cette première phase, il devrait y avoir des ententes de principes entre les divers départements de la formation générale sur les ARPÈGES à mettre en place pour arrimer leurs disciplines entre elles. Ces phases stratégiques de l'étape 1 de promotion traversent toutes les phases du projet.

## 7.2. Étape II: Production et réalisation des arpèges.

Cette étape de production n'élimine pas les premières phases de la stratégie promotionnelle. Au contraire. Cependant, il faut distinguer production, c'est-à-dire, l'énoncé des propositions d'ARPÈGES et leur réalisation, c'est-à-dire la confection des cahiers et la stratégie de présentation de ces propositions. Il faut donc intégrer dans la seconde étape la dimension «stratégie promotionnelle» de l'étape I.

<b>Étape II: Production et Réalisation des ARPÈGES</b>	
Phase VI:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production dans les petites équipes de documents de projet d'arrimage</li> <li>- Collecte de ces divers documents d'arrimage</li> <li>- Constitution d'une équipe de production d'ARPÈGES</li> </ul>
Phase VII:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Production de divers documents d'ARPÈGES reconnus par les équipes d'arrimage sous la responsabilité du Collège</li> <li>- Détermination des documents manquants pour constituer les ARPÈGES des programmes pressentis en formation professionnelle et pré universitaire.</li> <li>- Recherche complémentaire pour réaliser les ARPÈGES manquants (renforcement de la stratégie promotionnelle)</li> </ul>
Phase VIII:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constitution des cahiers d'ARPÈGES - révision finale des propositions</li> </ul>

Vers la fin de cette étape, le Collège devrait disposer de cahiers d'ARPÈGES dûment constitués prêts à passer par l'étape de validation dans les départements concernés.

## 7.3. Validation et implantation des ARPÈGES.

On revient à la stratégie promotionnelle de l'étape 1, mais cette fois-ci, les équipes d'Arpèges sont impliqués dans le travail de sensibilisation des objectifs du projet auprès des membres de leur département. Avant même qu'une proposition d'implantation soit présenté dans un département, il faudrait s'assurer qu'il existe au sein de ce département un nombre suffisant de professeurs informés afin d'éviter que cette proposition n'arrive de façon inopportune. Ceux qui ont travaillé dans les équipes d'Arpège du programme sont les premiers concernés parce qu'il s'agit de leur département ou de leurs disciplines, mais la question de l'arrimage est devenue collective. À ce titre, ce ne sont pas seulement les professeurs du département

concerné qui doivent essayer de convaincre leurs membres, mais tous ceux des autres départements qui peuvent par leur influence ou leur argumentation intervenir auprès de celle-ci ou de celui-là pour le convaincre d'embarquer avec tout le monde. C'est là tout le sens de l'arrimage tel que défini au début de ce document de projet.

<b>Étape III: Validation et Implantation des ARPÈGES</b>	
Phase IX	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise à jour de la situation pédagogique des départements concernés par le projet.</li> <li>- Détermination d'une stratégie opérationnelle pour chacun de ces départements.</li> <li>- Établissement d'un calendrier d'exécution</li> <li>- Détermination de critères d'évaluation pour l'application de la stratégie retenue.</li> </ul>
Phase X	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Première expérience d'implantation des Arpèges au sein de l'un ou l'autre département.               <ul style="list-style-type: none"> <li>. utilisation des cahiers d'Arpège.</li> <li>. exercice de concertation entre professeurs des différents départements impliqués.</li> <li>. évaluation des résultats obtenus.</li> </ul> </li> <li>- Élaboration stratégique en vue de la généralisation de l'expérience à travers tous les autres programmes du Collège.</li> </ul>

### **8. Ressources et Allocation des ressources.**

Les ressources du projet sont celles de la communauté collégiale elle-même. Le projet ne devrait pas faire appel à d'autres ressources que celles de la participation bénévole des acteurs qui veulent bien s'arrimer. C'est avant tout un défi personnel à relever, défi d'éducateurs. D'ailleurs l'esprit même du projet renvoie à cette idée d'un engagement volontaire, personnel, lié à ce désir de donner sens à ce qu'on fait en tant qu'éducateur, capable d'enseigner la vertu selon l'objet approprié. L'arrimage fait appel à nos pratiques. Les documents, nous les avons déjà en notre possession. Le but du projet est de réaliser une mise en commun de certains éléments de ces documents. Peut-être, lors du travail d'écriture final de cette mise en commun, il faudrait envisager de libérer l'un ou l'autre si vraiment le travail d'écriture exige trop de reformulation. Quant aux processus de production matérielle, le Collège dispose déjà de ressources suffisantes.

Ainsi pour la première étape du projet, il faudrait s'en tenir aux engagements bénévoles de ceux qui veulent bien s'arrimer et acceptent de relever le défi d'un tel

projet. La stratégie promotionnelle devrait faire appel au sens de la responsabilité et de l'authenticité qui animent tout vrai éducateur dans son métier auprès des jeunes.

## 9. Évaluation et critères d'évaluation de chacune des étapes et phases du projet ainsi que les résultats escomptés.

À ce stade-ci de l'écriture de cet avant-projet, nous n'allons pas reprendre chacune des phases du projet afin de lui définir des critères d'évaluation. Dans la mesure où la première phase sera réussie, l'on reprendra, en équipe, l'ensemble du document pour faire ce travail d'évaluation. Cependant, dès cette première phase, il faut déterminer les critères d'évaluation de ceux qui seront approchés pour constituer les premières équipes d'ARPÈGEs, le contenu des cahiers d'Arpège et leur mode d'utilisation. Évidemment, ce ne sont que des propositions qui permettent de mieux comprendre le contenu des objectifs visés:

- la constitution de tables de concertation;
- la production des cahiers d'apprentissage...

Une brève analyse des résultats escomptés permettra de faire des projections sur des projets subséquents à ARPÈGE.

### 9.1. Quelques critères de sélection des membres des équipes d'Arpège

Les membres des premières équipes d'ARPÈGEs devraient être des éducateurs<sup>1</sup>:

- responsables et engagés dans leur tâche d'éducateurs et soucieux de la qualité du projet éducatif de leur collègue.
- ouvert à des projets qui s'éloignent de la simple prestation de cours.
- capable de communiquer et ce dans les deux directions de la communication:
  - capable de communiquer leurs idées aux autres (capable d'enseigner)
  - capable de recevoir la communication des autres (capable d'être enseigné)

Ces deux critères sont essentiels pour la constitution des ARPÈGEs, car l'arrimage présuppose que l'on soit capable de dire et d'expliquer ce que l'on fait, d'écouter et de comprendre ce que font les autres.

---

<sup>1</sup> éducateurs-éducatrices: tous ceux/elles qui à un titre ou à un autre participent au travail d'éducation défini dans le projet éducatif du Collège. Évidemment, les premiers éducateurs concernés sont les enseignants eux-mêmes impliqués directement dans la relation pédagogique. Qui est le maître compétent capable d'enseigner la vertu? Cette question éthico-philosophique inspire tous les autres critères de sélection des éducateurs. Elle rejoint l'un des objectifs fondamentaux du projet: la revalorisation de la profession enseignante en permettant à la pédagogie de retrouver ses fondations philosophiques.

- d'être tolérant envers la différence et d'en tenir compte dans la mise en commun des pratiques.

## 9.2. Les cahiers d'Arpège.

— Devrait-on distinguer deux types de cahiers d'Arpège?

- les cahiers pédagogiques pour les professeurs. Comment utiliser les ARPÈGES?
- les cahiers d'apprentissage<sup>1</sup> pour les élèves comprenant des exercices communs.

Ces cahiers précèdent et accompagnent les plans de cours.

- Ils précèdent, parce qu'ils sont plus généraux et concernent un ensemble de départements ou disciplines. Les élèves qui le désirent peuvent les acheter dès leur entrée au Collège.
- Ils accompagnent, parce qu'ils contiennent des exercices pouvant être utilisés par des professeurs dans le cadre de leurs cours.
- Chaque programme devrait donc avoir ses cahiers d'Arpège liés aux divers cours qui se donnent d'une session à l'autre. L'idéal serait que chacun des cours d'un programme puisse y figurer accompagné d'un exercice intégré, c'est-à-dire qui fait appel aux mêmes habiletés utilisées dans d'autres cours.

## 9.3. Les résultats escomptés: rentabilité et efficacité estimées du projet.

Au terme de l'évaluation, on pourrait mieux définir les résultats escomptés d'un tel projet. Aboutira-t-on à la mise en place de vraies tables de concertation pour chacun des programmes choisis? Les cahiers d'ARPÈGE seront-ils fonctionnels, utilisables et utilisés par des professeurs et des élèves?

Sur le plan économique: compte tenu du peu de coûts estimés du projet, il s'agit évidemment d'un projet rentable...

Sur le plan pédagogique: ARPÈGE correspond à une requête du Ministère et se situe dans la ligne du projet pédagogique des Collèges. Compte tenu de la situation qui prévaut actuellement sur le plan de l'arrimage pédagogique, ARPÈGE ne peut qu'améliorer la situation.

---

<sup>1</sup> Ces cahiers d'apprentissage seraient vendus aux élèves sur recommandation du comité d'ARPÈGE d'un programme (comité ou table de concertation d'un programme). En effet, pour que le cahier soit rentable pour l'élève et qu'il en ait pour son argent, il faudrait qu'un certain nombre de professeurs en fasse usage dans leur cours. Par ailleurs, compte tenu des coûts de production et de reproduction de ces cahiers, il faut rentabiliser l'opération et les vendre aux élèves à un prix raisonnable.

Sur le plan administratif et de la gestion pédagogique: ARPÈGE n'exigerait pas à court terme de ressources supplémentaires et favoriserait une meilleure intégration de toutes les ressources du Collège.

Sur le plan idéologique et des rapports entre collègues de divers départements et de services, c'est-à-dire, sur le plan des Relations de travail, ARPÈGE pourrait là encore favoriser des relations plus «collégiales» entre les diverses ressources affectées au bon déroulement des activités du Collège.

Sur le plan de la promotion du Collège lui-même et des divers départements et services, ARPÈGE pourrait devenir un outil de promotion efficace.

#### **10. Les résultats à long terme: les projets subséquents.**

ARPÈGE ouvre la voie à de nombreux autres projets.

##### **10.1. Autres projets d'arrimage. ARPÈGE II.**

Une fois qu'un premier arrimage établi, il est possible de pousser plus loin les processus d'arrimage et d'envisager d'intégrer des exercices complémentaires valables pour des cours de disciplines différentes. Exemple: à partir d'un même texte, en faire l'analyser du point de vue de la logique argumentative (Philosophie) ou du point de vue de la description des événements (Français)

##### **10.2. Projet de promotion de recherche et de publication. ARPÈGE III**

**Promotion:** Une fois que les cahiers d'ARPÈGES constitués, ils peuvent devenir à leur tour des instruments de promotion pour faire valoir le type de pédagogie d'un Collège spécifique. De plus, dans son site «Internet», les programmes intéressés pourraient faire valoir certains aspects de leur enseignement et la façon dont ils tiennent compte de l'intégration du savoir dans leur pédagogie.

**Recherche:** ARPÈGE pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches pédagogiques pour perfectionner les processus d'arrimage et envisager par exemple, au niveau des contenus des cours, quels seraient les arrimages possibles.

**Publication:** Les cahiers d'Arpège pourraient aussi servir de base pour d'autres types de publications. On assiste en effet depuis quelque temps à une floraison de publications de manuels d'enseignement collégial, particulièrement en philosophie. Tous ces manuels sont spécialisés, non intégrés<sup>1</sup> et ne sont nullement «arrimés». ARPÈGE pourrait permettre la publication d'un manuel d'enseignement conçu à l'horizontale, par une équipe de professeurs de divers départements ou disciplines. L'élève retrouverait dans ce manuel des éléments pédagogiques et des exercices variables liés à différents cours. Cependant, ce manuel serait complété par des notes de cours de chaque professeur. Cela ne devrait pas avoir d'incidence sur le coût global des cours, étant donné que l'élève de toutes façons doit acheter des notes de cours.

**10.3. Autres projets.** ARPÈGE pourrait permettre l'avènement d'un autre projet qui dépasse en envergure tout ce qu'on a pu imaginer jusqu'ici. Cependant, compte tenu de la nature de cet autre projet, nous préférons pour le moment le garder en réserve. Cet arpège n'est que la pointe d'un iceberg. Exactement comme un musicien qui joue ses premières gammes a l'impression que les arpèges sont simples à jouer et que bientôt il aura fini ses exercices. Il s'aperçoit alors qu'au fur et à mesure qu'il exécute ses gammes, d'autres types de mesures viennent s'ajouter aux premières. Ainsi en est-il de ce projet.

---

<sup>1</sup> Ces «manuels» traitent le thème d'un cours en particulier et ne font nullement référence au cours précédent ou suivant et surtout pas aux compétences ou habiletés qui pourraient être développés ailleurs, dans d'autres cours de d'autres disciplines.

## PROJET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET INSTITUTIONNEL:

Arrimer la philosophie à la pédagogie actuelle, en particulier aux nouvelles technologies de l'éducation, c'est cela qui constitue le second projet de cette annexe. Comment intégrer le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'enseignement de la philosophie? Cette question ouvre la voie aux processus d'appropriation de ces nouvelles technologies par le questionnement philosophique. Projet fondamentalement épistémologique, il vise à créer un espace pédagogique pour introduire la préoccupation philosophique dans les modes d'expression virtuelle de notre monde actuel. Ce projet correspond aux dimensions anthropologiques et historiques de la thèse. Le schéma-synthèse (p. 99 du document de thèse) représentant les phases et niveaux de développement des idées pédagogiques montre bien l'équilibre qu'il doit y avoir entre les différents niveaux de la pédagogie et la manière dont ces niveaux doivent être intégrés entre eux<sup>1</sup>. Cette appropriation que définit ce projet trouve aussi ses premières expressions dans les tentatives de fabriquer un nouveau modèle d'analyse permettant de dessiner le chemin critique de la pédagogie et de représenter sous une forme imagée et dynamique la pensée pédagogique et rationnelle de Platon (p. 116-198). Comme le dit si bien Pierre Lévy:

«apprendre, enseigner, s'informer, concevoir, lire, écrire, communiquer par le son, l'image ou le langage: la plupart des activités cognitives sont potentiellement redéfinies par la nouvelle technologie intellectuelle qu'est l'informatique... L'aptitude à la formalisation des savoir-faire, l'habileté à manier des codes, algorithmes et idéographies artificielles deviennent des composantes essentielles de la culture». (P. Lévy, *La machine univers*, p. 35)

Cela relève de la responsabilité du Centre de recherche de créer un *Baccalauréat en épistémologie des représentations virtuelles* pour former des concepteurs de ces représentations préoccupés de faire traverser ces représentations par le questionnement philosophique.

---

<sup>1</sup> La problématique générale de la thèse pose le problème du déséquilibre actuel entre pédagogie et philosophie faisant valoir la rupture des relations entre elles. Le champ de la technologie est devenu envahissant au détriment des finalités éthico-philosophiques du savoir. Et la philosophie elle-même, pas assez préoccupée par l'expansion pédagogique de ces nouvelles technologies de l'éducation, semble abandonner le terrain de sa fondation au profit des œuvres de la machine. La mise en examen de ces nouvelles technologies par le questionnement philosophique permettrait à la philosophie de s'approprier ce qui convient à son enseignement spécifique et ouvrir en même temps ces technologies nouvelles aux valeurs éthico-philosophiques au fondement de la pédagogie.

**La formation de nouveaux concepteurs de la pédagogie: c'est le terme visée par ce double processus d'arrimage. Arrimer la pédagogie à la philosophie, intégrer dans l'enseignement de la philosophie ces nouvelles technologies de la communication, ou si l'on préfère, arrimer la philosophie aux techniques de communication de son époque, et enfin former de nouveaux concepteurs de la pédagogie. C'est la conclusion-terme, dans le langage de la Logique universelle, qui donne sens à ces deux projets.**

## PROJET DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE ET INSTITUTIONNEL

**Objectif général du projet:** création d'un baccalauréat en épistémologie des représentations virtuelles communément appelé (Bac. en philo-informatique).

**La clientèle:** dans un premier temps, en plus des étudiants réguliers en philosophie, les milliers d'étudiants qui frappent à la porte des facultés et départements d'informatique; dans un second temps, les millions d'internautes qui à travers le monde seraient intéressés par les cours virtuels portant sur l'épistémologie des représentations virtuelles. On pourra distinguer aussi à l'intérieur de cette clientèle les étudiants en philosophie proprement dit et qui veulent faire carrière en tant que philosophes-professionnels, concepteurs de représentations virtuelles et d'autres étudiants en provenance de disciplines diverses venus compléter un certificat en philo-informatique, option: conceptualisation des représentations virtuelles.

**Objectif spécifique:** former des concepteurs en/de représentations virtuelles capables:

— au niveau de l'enseignement:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déterminer des critères épistémologiques et éthiques pour la confection de cours faisant appel aux NTIC.</li> <li>- préparer de nouveaux cours virtuels en philosophie ou ailleurs selon le profil de départ de l'étudiant;</li> <li>- donner des cours virtuels;</li> <li>- former d'autres étudiants à la conceptualisation de représentations virtuelles.</li> </ul>
— au niveau de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- concevoir des jeux d'apprentissage virtuels;</li> <li>- concevoir de nouveaux outils pédagogiques faisant appel aux représentations virtuelles;</li> <li>- concevoir des jeux populaires liés aux représentations virtuelles;</li> <li>- concevoir divers types de messages virtuels selon les besoins exprimés et selon des critères spécifiques.</li> </ul>
- au niveau de la production (en collaboration avec des informaticiens)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participer au travail d'élaboration et de fabrication de divers types de représentations virtuelles;</li> <li>- expliquer / vulgariser pour le grand public le sens de certaines représentations virtuelles.</li> <li>- proposer de nouveaux modèles de représentations virtuelles pour fins de programmation et de production.</li> <li>- faire l'évaluation de certaines représentations virtuelles en fonction de critères épistémologiques et éthiques.</li> </ul>

**Sens du projet:** conceptualisation et programmation des représentations virtuelles. Jusqu'ici la conceptualisation des représentations virtuelles et leur programmation sont intégrées de telle sorte que ce sont les mêmes spécialistes de la représentation virtuelle qui les conçoivent et font le travail de programmation. Ce double travail a été l'apanage des techniciens de l'informatique, étant donné que ces conceptualisations ne pouvaient prendre forme qu'à travers le processus de la programmation. Cependant, il apparaît de plus en plus clair que les contenus idéologiques, épistémologiques ou éthiques de ces représentations ne peuvent être dérivés du processus technique de la programmation mais qu'ils devraient faire l'objet d'un traitement préalable, antérieur à leur transformation en langage virtuel. La philosophie aurait-elle son mot à dire dans la conceptualisation de ces représentations? Certes oui, car cette conceptualisation relève aussi bien de la compétence du philosophe que de celui de l'ingénieur d'images et de sons virtuels.

❶ Il faut reconnaître tout d'abord que le processus de conceptualisation des représentations virtuelles relève d'une démarche logique et épistémologique qui s'apparente aux règles méthodologiques de tout processus logique. Il s'agit d'un transfert de langage, c'est-à-dire du passage du langage commun au langage virtuel, de la logique *rationnelle* argumentative de type classique à la «logique *imaginative*» des représentations virtuelles de type informatique (qui fait appel à l'imagination soutenue par la raison). Saut de langage, passage d'un mode de représentation logique (rationnelle - conceptuelle) à un autre mode de représentation logique (virtuelle - imaginative), voilà fondamentalement en quoi consiste le rapport entre les deux mondes réel — virtuel.

❷ À partir de là, on peut comprendre que s'il existe une épistémologie qui fonde la connaissance de la réalité objective/subjective (réalité réelle), il existe aussi un autre modèle épistémologique au fondement de la réalité virtuelle - imaginative. Les travaux de Pierre Lévy vont dans le sens de cette réflexion épistémologique.

❸ Et si cette épistémologie du monde réel véhicule en même temps des systèmes de valeurs au fondement de la conduite humaine, a fortiori, les représentations virtuelles transportent avec elles aussi tout un champ de valeurs qui imprègnent l'esprit humain et rejaillissent sur sa conduite morale.

Suffit-il que le philosophe se tienne en dehors du champ de production de ces représentations virtuelles pour qu'il puisse ainsi s'acquitter de sa responsabilité éthique et politique? Le philosophe doit pouvoir les décrire, les comprendre et les évaluer. Mais cela suffit-il? La philosophie ne doit-elle pas elle-même s'impliquer dans ce nouveau langage pour proposer des modèles de représentations virtuelles qui contribuent à perfectionner «l'âme humaine». Le travail de conceptualisation de représentations n'est-il pas aussi celui du philosophe?

### **La portée philosophique du projet: tradition et nouveauté.**

Paradoxalement, malgré son caractère radicalement nouveau, ce projet s'inscrit dans la très longue tradition de l'implication de la philosophie et des philosophes dans les préoccupations de leur époque et dans l'appropriation des modes d'expression et de communication de leur temps. Platon écrit des dialogues et fait de la mise en scène. Il appartient au siècle de Sophocle et des poètes tragiques. Il enseigne lui aussi à la manière des sophistes bien qu'il répudie leurs valeurs éducatives. Thomas d'Aquin appartient à l'époque de la domination de la théologie. La philosophie sera la servante de la théologie. Descartes émerge dans la période trouble des querelles idéologiques et politiques entre l'Église et la nouvelle mathématique galiléenne en train d'éclorre sur les bancs du savoir. Il épouse les mathématiques, met au monde la géométrie et prépare la naissance du nouvel homme moderne. Dans les réflexions actuelles sur l'enseignement de la philosophie et la nécessité de retourner aux fondateurs de la pensée rationnelle, on parle de la modernité des Grecs, faisant valoir le modèle culturel et humain qu'ils ont créé. Dans une conférence prononcée au Comité des enseignants de philosophie le 26 avril 1996 à Québec, le professeur Georges Leroux tente de répondre à des objections que lui fait un collègue du cégep Ahuntsic. Pour ce dernier,

le retour à la pensée grecque n'est que l'expression d'un réflexe de sécurité dans un monde en pleine explosion épistémologique et scientifique, une sorte de repli sur des bases en apparence solides, mais qui ne représentaient en réalité que la sécurité d'une tradition. Ce repli manifesterait deux carences fondamentales: premièrement, une réaction de fuite devant les exigences logico-mathématiques du progrès scientifique et technique et, deuxièmement, un refus d'assumer les acquis de la période turbulente, post-nietzschéenne, de la critique de la métaphysique.

La réponse du professeur Leroux est une apologie de la formation humaniste dont la genèse remonte aux Grecs. Il faudrait donc que les élèves pour mieux comprendre leur propre culture puisse avoir accès au foyer originel qui a enfanté cette culture et

l'a fait croître. Cette réponse n'en est pas une. Elle escamote la principale objection de son homologue de Ahunsic affirmant la nécessité de situer tout savoir dans le nouveau langage logico-mathématique et dans le cadre de cette explosion épistémologique à laquelle on assiste présentement. Certes, les penseurs Grecs sont aux origines de la tradition culturelle, épistémologique occidentale, mais on oublie que ces fondateurs ont été aussi les «modernes» de leur époque et qu'ils se sont impliqués à tous les niveaux des réalités culturelles de leur temps. Quelles sont les préoccupations dominantes de notre époque? Quelles sont les connaissances nouvelles qui émergent? Quels sont les modes d'expressions et de communication qui orientent le devenir de notre société? Voici quelques-unes des questions de notre temps. La modernité des Grecs signifie que le philosophe inspiré par leur pensée s'engage dans le traitement à la fois théorique et pratique de ces questions.

En effet, de tout temps, les philosophes n'ont pas hésité à assumer ces connaissances nouvelles et à investir ces nouveaux champs du savoir. Comment la philosophie peut-elle s'impliquer dans la production de ces représentations virtuelles afin de les alimenter par sa capacité critique? Quel est son rôle? En quoi va consister sa contribution? Voici quelques-unes des questions que soulève la position de la philosophie face à la montée des réalités virtuelles qui envahissent le champ de la culture moderne. Le sens philosophique de ce projet est de rendre plus visible la participation de la philosophie au projet moderne de création des mondes virtuels.

#### **La formation: Programme et contenu de formation.**

Il s'agit d'un baccalauréat en épistémologie des représentations virtuelles (philo virtuel) s'échelonnant sur 3 - 4 ans. De nombreux cours pourraient alimenter ce baccalauréat. Dans le cadre de cette première ébauche, nous présenterons à titre indicatif quelques-uns des thèmes pouvant être développés.

Nous allons les classer en trois catégories:

- cours fondamentaux communs, obligatoires pour tous les étudiants d'un baccalauréat en philosophie;
- cours de formation générale en épistémologie des représentations virtuelles;
- cours de formation spécialisée (formation spécifique) en conception de représentations virtuelles.

Cette classification est provisoire et sujette à changement. Elle n'est qu'illustration.

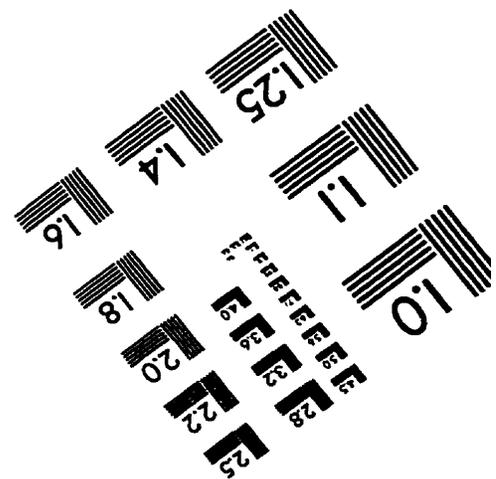
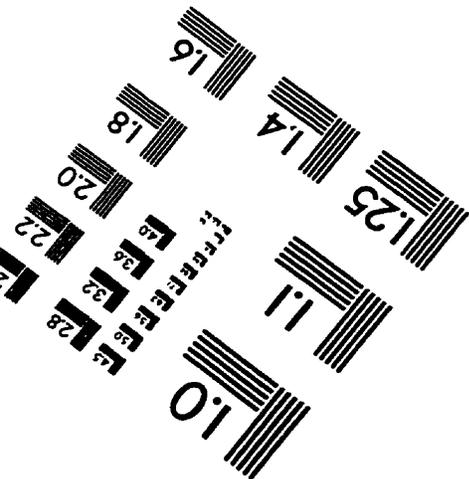
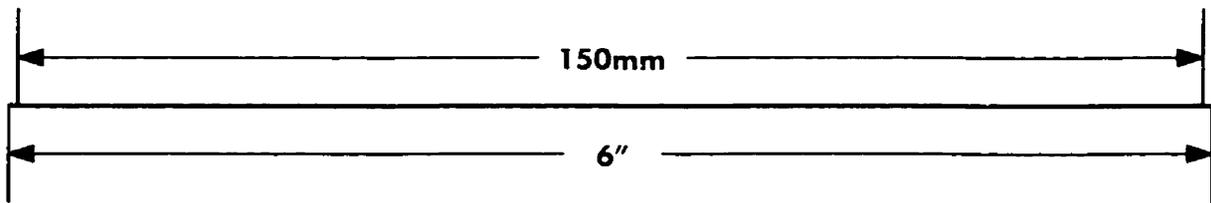
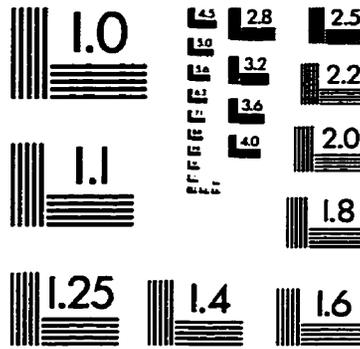
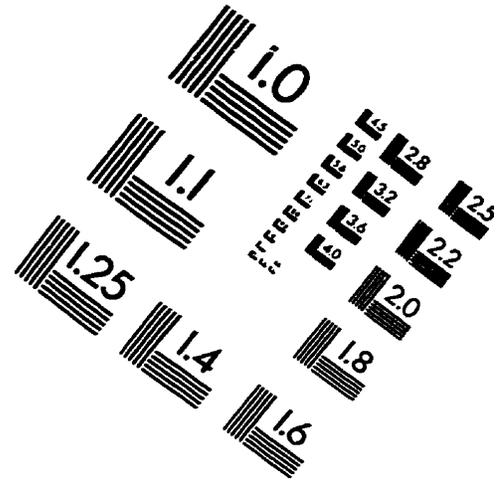
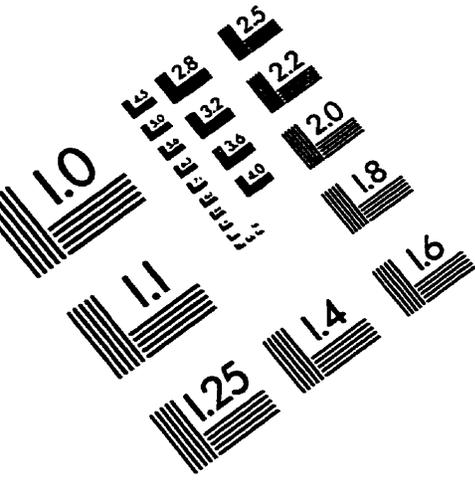
**PROGRAMME DE FORMATION :  
HYPOTHÈSE DE COURS**

<b>COURS DE FORMATION FONDAMENTALE</b>	<b>COURS DE FORMATION GÉNÉRALE en épistémologie des représentations virtuelles</b>	<b>COURS DE FORMATION SPÉCIFIQUE en conceptualisation de représentations virtuelles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction à l'épistémologie.</li> <li>- Principes d'épistémologie comparée.</li> <li>- Science, technique et philosophie.</li> <li>- Philosophie de la communication.</li> <li>- Concept et image. Les diverses formes de représentation.</li> <li>- Logique conceptuelle et logique imaginative</li> <li>- etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction à la pensée virtuelle.</li> <li>- Réel et virtuel: deux mondes, deux modes de pensée.</li> <li>- Le développement de la pensée virtuelle et ses conséquences sur le développement culturel .</li> <li>- De l'homme réel à l'homme virtuel; l'ère informatique.</li> <li>- De la mondialisation des rapports humains; l'homme mondial et l'être-au-monde de l'homme.</li> <li>- Langage informatique et langage virtuel: Philosophie du langage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction à l'écriture informatique et virtuelle.</li> <li>- Les fonctions épistémologiques de diverses formes de représentations virtuelles.</li> <li>- Techniques d'écriture de texte virtuel I. (Les procédés logiques appliqués dans le travail d'écriture d'un texte virtuel)</li> <li>- Techniques d'écriture II (texte spécifique)</li> <li>- Représentation virtuelle de la pensée philosophique de : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Platon</li> <li>● Descartes</li> <li>● Kant</li> <li>● etc.</li> </ul> </li> <li>- Philosophie de l'histoire et représentation virtuelle des processus historiques</li> </ul>

**Le financement:** La mise en place d'un tel programme exige un haut niveau de financement compte tenu de nouveaux cours à constituer, compte tenu aussi de l'équipement à mettre en place. Actuellement, il existe sur le marché des bailleurs de fonds, diverses sources de financement qui paradoxalement recherchent des projets d'envergure aptes à permettre un meilleur développement de ces nouvelles ressources technologiques. La philosophie ne peut se tenir à l'écart d'un tel effort. Sa contribution est essentielle pour donner les balises nécessaires à l'accomplissement de cette nouvelle page de l'histoire de l'humanité.

Lionel Audant  
juillet 1998

# IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



**APPLIED IMAGE, Inc**  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved